

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ANA CLÁUDIA LAURINDO DE OLIVEIRA

**O PONTO DE PARADA: RACISMO NA ESCOLA,
ALUNOS NEGROS NA EJA**

**MACEIÓ - AL
2008**

ANA CLÁUDIA LAURINDO DE OLIVEIRA

**O PONTO DE PARADA: RACISMO NA ESCOLA,
ALUNOS NEGROS NA EJA**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação Brasileira da
Universidade Federal de Alagoas, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação Brasileira.
Orientado pelo Professor Dr. Moisés de
Melo Santana.

**MACEIÓ - AL
2008**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que me apoiaram e até me levantaram, quando no caminho, caí. Entidades materiais e imateriais que por boa vontade cruzaram minha estrada pessoal.

Mas agradeço aos que colocaram empecilhos, me revelando minha própria força, persistência, fé, e capacidade de dar respostas precisas em contexto de tensão, como a Procuradoria Geral do Estado de Alagoas, que não me liberou do serviço público para o mestrado, apesar da lei a meu favor, e da liberação de tantos outros colegas de curso.

Ao professor Moisés, pela oportunidade de tantas descobertas e desafios, que me fizeram avançar um pouco mais.

De modo especial, agradeço a meus pais, José e Gedalva, os maiores torcedores em todas as minhas conquistas.

A meu esposo/companheiro/amigo Odilon Rios, pelos momentos em que segurou sozinho o leme do nosso barco, quando eu precisava estudar, trabalhar, pesquisar e nunca negou uma palavra de incentivo.

Aos meus filhos José Lucas, Anna Elís, Alexystaine e Sílvio Rodrigo, pedaços completos de mim, desafiando meus limites na grandeza de amar cada vez mais.

Também aos familiares, minhas irmãs Cleia e Alcione, sobrinhas Miquelly e Adélia, e todos os tios e tias, primos e primas, pela torcida fervorosa, me animando a prosseguir.

Enfim, agradeço aos meninos e meninas das escolas pelas quais passei, meus verdadeiros professores.

RESUMO

OLIVEIRA, Ana Cláudia Laurindo de. **O ponto de parada: racismo na escola, alunos negros na EJA**. 2008. 103 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira), Universidade Federal de Alagoas. UFAL, Maceió, 2008.

A proposta desse trabalho foi perceber se o racismo na escola poderia atuar como um elemento ativo de exclusão dos alunos negros e mestiços nas séries iniciais, conduzindo-os, posteriormente, às salas de Educação de Jovens e Adultos. O lócus da pesquisa foi uma escola de bairro, na periferia da cidade de Maceió, onde a observação foi feita nos três turnos, acompanhando as relações entre os sujeitos desde a primeira série até a EJA. Aplicamos questionários especificamente com os alunos do noturno, com os quais também fizemos entrevistas semi-estruturadas. No entanto, outros participantes da rotina escolar contribuíram com entrevistas abertas. A observação participante nos permitiu a vivência direta nos processos pedagógicos, para ter a convicção de que o racismo atua na escola. Para tanto, nos embasamos em teóricos como APPLE; MCLAREN; MUNANGA; OLIVEIRA entre outros que abordam a educação e as relações sócio-antropológicas. Os nossos resultados nos permitem afirmar que além dos já conhecidos e estudados fatores econômicos e de classes, o racismo na escola pode atuar como um elemento a mais de exclusão, pesando na história dos alunos negros e afrodescendentes. Por essa razão, há necessidade de incluir esse debate na formação de professores, para que chegue até as escolas e à sociedade.

Palavras-chave: Educação. EJA. Afrodescendentes. Racismo.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Ana Cláudia Laurindo de. **The point of stop: racism in the school, black students in EJA**. 2008. 103 f. Dissertation of Masters (Post-graduate Program in Education Brasileira). Federal University of Alagoas, UFAL, Maceió, 2008.

The proposal of this paper is to observe if the racism in the school environment can act like an active element of excludability of the African descent (black people) students and half-blooded ones in the elementary grades, leading them, afterwards, to the classrooms of Adults and Young Education (AYE). The research's locus was an uptown school, in the suburb of Maceio, where the observation was made in three shifts (morning, afternoon and night), watching the relations among the students from first grade until AYE. Questionnaires were applied with students from the night-school, which ones also were submitted to semi-structured interviews. Others participants of the school routine contributed with opened interviews. The watching process allowed us the direct experience in pedagogy; to be sure that racism really acts in school. For that, we took base on serious theories by studios as APPLE; McLAREN; MUNANGA; OLIVEIRA among others that broach the education and social- anthropological subject. The results allow us to say that beyond the already known and studied economic factors, racism in school can act as one more excluding element, affecting the African descent students' history. For this reason, there is the need of including this debate in the teachers' background, which will be reflected in schools and society.

Key-words: Education. EJA. Afrodescendent. Racism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O HIBRIDISMO CULTURAL E AS FACETAS DO RACISMO NO BRASIL.....	10
2.1 Diversos rostos culturais e suas histórias.....	10
2.2 Racismo científico: Brasil no século XIX.....	23
2.3 Lutas históricas pela democracia e ações afirmativas na contemporaneidade.....	27
3 ALUNOS NEGROS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PORTO DE CHEGADA NO MERCADO DE TRABALHO.....	35
3.1 A função reparadora da EJA e o contexto da escola excludente.....	35
3.2 A escola no contexto social das exclusões.....	43
3.3 Com a escola a serviço do mercado, quem ficará de fora?.....	50
3.4 Representação do estado como mantenedor das exclusões.....	55
3.5 Perspectivas que ainda existem contexto neoliberal.....	60
4 ONDE ESTÃO AQUELES ROSTOS: O CAMPO DA PESQUISA E SUAS COMPLEXIDADES.....	65
4.1 Descrição do <i>lócus</i> imediato e seus reflexos sócio-culturais.....	65
4.2 Percepção das relações com os sujeitos da pesquisa.....	69
4.3 Os caminhos abertos: procedimentos metodológicos e as primeiras descobertas.....	75
CONCLUSÃO	
REFERÊNCIAS	

1. INTRODUÇÃO

Nosso objetivo foi perceber o racismo como elemento ideológico, capaz de interferir no aprendizado/promoção escolar do aluno negro, nas séries iniciais.

Partindo da hipótese de que há uma preponderância de alunos afrodescendentes nas salas de Educação de Jovens e Adultos em Maceió, consideramos que o racismo velado, geralmente oculto pelo mito da democracia racial, pode ser uma das causas do suposto fracasso desses alunos na vivência escolar pregressa.

Partindo desse pressuposto, poderá o racismo atuar como elemento ativo de exclusão, na condução desses estudantes que fracassaram no aprendizado cronologicamente previsto, e terminaram suas jornadas escolares na EJA? Pois os mesmos não se encaixavam no perfil de alunos trabalhadores na infância e adolescência, e portavam histórico de retenções.

Embasamos o pensamento em McLaren (1997, p.192), no tocante ao fazer pedagógico atuante na escola “como mecanismos de seleção nos quais grupos privilegiados de estudantes são favorecidos com base em sua raça, classe e gênero”. Obviamente, analisamos o enfoque racial na relação com as perspectivas da classe dominante brasileira. Enquanto acreditamos que a contribuição desse trabalho para a escola, possa, com Apple (2001, p.18), “criticá-la rigorosamente, mas na própria crítica que fazemos, reside uma esperança, de que ela possa se tornar mais vital, mais significativa pessoalmente e mais crítica socialmente.” Para então transformar sua prática racista, já que na afirmação de Munanga (2004, p.184), “no Brasil não convivemos com uma discriminação oficial, ou seja, inscrita na lei. E todo o processo de tratamento diferenciado se dá de maneira informal e velada.”

Com a metodologia qualitativa, optamos pela observação participante por desenvolver a pesquisa em nosso próprio ambiente de trabalho, onde assumi função com possibilidade de interferência nos processos pedagógicos. Nessa alternativa, o observador participa em interação constantes em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas. (CHIZZOTI, 2005, p.91)

Fizemos pesquisa de campo utilizando como instrumento de coleta, aplicação de questionários; fizemos também entrevistas semi-estruturadas, que aumentaram nossa margem de acesso às experiências empíricas dos pesquisados, onde através dos seus discursos nos permitem analisar o teor ideológico de suas motivações. Com professores e demais agentes pedagógicos, utilizamos entrevistas abertas.

O critério de seleção da escola pesquisada foi o de pertencimento à rede de ensino municipal, onde por conta do vínculo empregatício, eu poderia atuar profissionalmente

enquanto pesquisava, pois é característica da observação participante, poder participar diretamente no campo de pesquisa.

A seleção dos pesquisados para a entrevista foi aleatória, de acordo com a disponibilidade e capacidade de escrita de cada um deles.

A presente dissertação está organizada a partir da introdução, com três capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo faremos algumas considerações e aprofundamentos sobre o hibridismo cultural no Brasil, no intuito de reafirmar a presença da diversidade étnica e cultural em nosso país como fenômeno sócio-antropológico significativo e os conflitos de ordem política gerados a partir disso, registrando páginas históricas como o racismo científico no passado e as políticas afirmativas na contemporaneidade.

No segundo capítulo abordamos sobre a proposta reparadora da EJA, educação escolar e desigualdade no contexto neoliberal, sob o efeito da perspectiva classista que caracteriza o racismo brasileiro. Nosso objetivo é perceber a atuação dessas forças motrizes da sociedade e da economia, dentro da escola, na prática pedagógica e na relação com os alunos.

No terceiro capítulo retrataremos os meandros da pesquisa, traduzindo as condições objetivas onde se desenvolveu a ação pedagógica na escola que nos serviu como *lócus* de pesquisa, expondo nossas observações e registros, até as considerações finais, que antecedem a apresentação das referências bibliográficas.

Houve, contudo, para chegarmos até aqui, um princípio gerador, um incômodo agudo que remontando a minha própria história, quando a maternidade me revelou a rispidez e a indiferença que o racismo instala nas relações; foi com meu filho mais velho, quando ainda pequeno tornou-se alvo dessas rejeições “corriqueiras” e pontuais, primeiro na família, e no correr dos anos, na escola.

As pessoas lamentavam sinceramente por ele não ter a cor dos meus olhos ou os cabelos lisos do meu pai, porque negro de olhos verdes ou farta cabeleireira esvoaçante, é bonito. A intolerância para com ele era crescente, na comparação com outras crianças da sua idade. Durante um período de sua infância minha família se dividiu em dois lados, um, onde ele (e nós) não entrávamos nas festas, passeios e farras, e outro, geralmente criado por nós para compensar, onde a alegria era compartilhada entre poucos.

Na escola a pecha de “danado” pesou cedo sobre ele. Na primeira série foi punido com 15 dias sem recreio por ter perguntado a um colega que havia levado lanche em um depósito de margarina, se ele iria lanchar manteiga. Foi necessário fazer uma visita à casa da professora, que jamais o elogiava.

Na segunda série teve uma experiência feliz, e como resultado melhorou a fluência na

leitura. A professora, que é negra, sempre o tratava como inteligente.

Nas séries seguintes sua trajetória escolar foi marcada por rótulos depreciativos. Na quarta série foi punido por revidar uma agressão verbal, onde uma menina ridicularizava seu rosto; ao que contestei, e ele retornou para a sala de aula a contragosto da professora.

Da quinta à oitava séries, marquei presença quase diária na escola, discutindo paradigmas, preconceitos e atitudes pedagógicas com coordenadores, professores e até com a direção.

Onde foi necessário abordar o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), proibi-lo de ter contato com a psicóloga da escola, porque suas sessões o marginalizavam, e ameaçar denunciar a instituição no Conselho Estadual de Educação quando esta sugeriu expulsão por ele se recusar a pedir desculpas a um colega após um desentendimento.

Ele chegou ao primeiro ano do Ensino Médio com experiência de defesa própria e maior senso de lógica nos convívios hostis. Ainda assim passei horas de franco debate com a coordenadora, que acabou aliando-se a nós na luta justa. A maioria dos professores continuava implacável, numa postura sistêmica, anti-dialógica.

O segundo ano está em curso, já trouxe a algumas oportunidades de reafirmação da consciência anti-racista para ele, que desenvolve os próprios traquejos no convívio social e em seu “orkut” se caracteriza como negro.

Saindo desse contexto social, como não perceber o outro, nas escolas onde trabalhei? Vi e ouvi muitas ações e palavras carregadas de preconceito e discriminação contra alunos negros e afrodescendentes. Em resumo, tais alunos “fracassavam”.

Surgiu então o vislumbre da pesquisa, que à primeira vista pode arrancar uma cisma de quem nunca pensou o racismo como um mal social real, o que reforça nosso entendimento sobre a necessidade de alimentar esse debate, de modo a contribuir para uma educação integradora.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O HIBRIDISMO CULTURAL E AS FACETAS DO RACISMO NO BRASIL

“Exploro os caminhos complicados nos quais o poder opera na cultura, na política e na economia nesta sociedade” (Michael Apple).

2.1 Diversos rostos culturais e suas histórias

Aprendemos na escola sobre uma mistura de povos e etnias na formação do nosso país. Essa informação, contudo, geralmente omite alguns feitos, enfatizando outros mais adequados aos interesses do atual sistema ou até romantizando a saga dos colonizadores.

A escola é quem primeiro nos apresenta a visão simplista que o senso comum da nossa sociedade costuma ter do seu nativo - o índio que “quer apito e bate com a mão na boca para fazer barulho”, comemorando o dia dezenove de abril. No paralelo a essa caricatura do indígena, está a pecha de ser selvagem, indolente, inútil ao desenvolvimento da nação.

Por outro lado, a história da resistência indígena que resultou na dizimação de incontáveis povos e culturas em solo brasileiro, através da ação violenta do colonizador português, é silenciada, e a continuação dessa luta pela contemporaneidade, em destaque, a luta pela demarcação de terras, direito à educação ou ainda preservação da cultura, sequer são abordadas.

Nossa forma de fazer a educação escolar continua fiel aos interesses dos colonizadores, e com isso, o conhecimento repassado sai capenga, comprometendo a estima de parte da nação.

A resistência dos povos indígenas ao processo de escravização teve duas consequências notáveis: a sua massiva exterminação e a busca dos africanos que aqui foram deportados para cumprir o que os índios não puderam fazer. Assim, abriu-se caminho ao tráfico negreiro que trouxe ao Brasil milhões de africanos que aqui foram escravizados para fornecer a força de trabalho necessária para o desenvolvimento da colônia (MUNANGA, 2004, p.16).

Todos nós também aprendemos na escola que houve um período no Brasil, no qual negro era escravo, trabalhava sob tratamentos brutais vindos da parte dos latifundiários e possuidores de riqueza de todo tipo, sendo castigado no tronco e recluso em abrigos coletivos, desconfortáveis, as senzalas. Um povo sem esperança de dias melhores. Até que uma bondosa princesa branca os alforriou, libertando de toda a desgraça, marcando ideologicamente a

história da escravidão no Brasil. Outras tantas lutas, organizações e resistências da história desse povo são silenciadas.

O assassinato punitivo e a brutalidade com a qual os escravizados eram coagidos à obediência, ganham ares de fato da normalidade. Não é comum em nossas escolas se exteriorizar indignação ao abordar a morte de um negro no tronco. Mas não é somente isso que é silenciado. Nosso país ainda silencia mortes físicas e simbólicas de todos os dias, principalmente, da descendência de índios e negros - numa trágica síntese, aqui significa ser pobre!. São os habitantes das periferias nos centros urbanos. E suas culturas representam transgressões!

Estigmatizando o preto [...] e o índio, ambos não nascidos na Europa, valorizavam Deus, o Céu, o sacerdote, o branco, o cristão, o casado pelas leis católicas, a monogamia, a nomeação (após o batismo o gentio tinha um nome), o conquistador, o Bem, a alma, o tempo, as línguas latina e portuguesa, o civilizado, o trabalho, a Metrópole, a guerra justa, a legalidade, a racionalidade e o aldeamento; condenando o Demônio, o Inferno, o feiticeiro, o índio e o preto, o pagão, o amancebado, a poligamia, o gentio, o conquistado, o Mal, o corpo, a atemporalidade, a natureza, as línguas gentílicas, o inculto, o ócio, a Colônia, a guerra de vingança, a legalidade, a irracionalidade e o nomadismo (FREIRE, 2001:34).

Aconteceram inevitáveis choques de interesses nos divergentes projetos entre os grupos humanos confrontados, gerando um sintoma de “vida ou morte”, pois seria impossível naquele contexto haver vitória para todos, e o grupo mais forte não veio de além-mar para perder. Dotado de maior aparato tecnológico e beligerante, também trazia o respaldo do dito mundo civilizado (na perspectiva ocidental de civilização), para emplacar um projeto próprio de construção da nação, subjugando outros grupos com mortes físicas e simbólicas.

Principiamos, enquanto sociedade brasileira, com base em um modelo de relação predatória com o outro, tornando-o grupo dominado, faça-se tal distinção para indígenas e negros. Desde o modo de produção agrícola do Brasil nascente ficou definido qual grupo étnico pertenceria à pobreza nessas terras.

De acordo com a construção histórica de um país mestiço, sob a intencionalidade e estética branca, foram erguidas através da ideologia, barreiras tão sutis quanto incomensuráveis entre os diversos grupos sociais brasileiros. Neste contexto, a escola vira uma arena de multiplicidade onde se travam as mais variadas lutas pelo controle e pela conquista da hegemonia cultural, ou seja, a garantia em outras dimensões da vida social, política e econômica da detenção ou conquista de acesso ao poder. No tempo e no espaço da colonização e deportação de guerreiros da África, até a contemporaneidade, a conquista de espaços de valorização da participação negra no Brasil tem se dado através dessas lutas.

A construção da pobreza no Brasil foi também a edificação do analfabetismo, da divisão das raças e exílio das culturas tribais. Os grupos denominados inferiores de ontem estão visivelmente representados nos marginalizados de hoje, pelo acúmulo de descompensações históricas das quais se tornaram portadores, diante das necessidades e exigências do tempo presente. Se em suas origens esses povos não partilhavam das construções culturais da atualidade, foram conduzidos ao convívio com o branco europeu e submetidos ao processo civilizatório do colonizador, portanto, já entraram perdendo.

Então, esse jugo se abate sobre o povo negro e afrodescendente, como formação social histórica, fincada no contexto de negação do passado, que ainda não logrou plena superação na contemporaneidade. Tais indivíduos – transformados em excluídos do sistema – participando com consciência ou não, do complexo jogo das relações agenciadas pela cultura dominante, por vezes incorporam os insucessos socialmente determinados como parte de suas vidas, pelo processo de internalização de valores com justificativa para as desigualdades. Diz-nos McLaren (1992, p.352) que a hegemonia se manifesta intercorporeamente e o poder e os privilégios se tornam somatizados. Mas o inverso dessa relação com o poder também ocorre, ou seja, também somatizamos nossa carência de poder e valorização.

Assim sendo, afirmamos que a opressão e suas ramificações nas condutas não dominam inteiramente as multiformes expressões humanas, mas deixam as marcas da sua força e podem influenciar significativamente nos resultados dos empreendimentos das categorias sociais marginalizadas.

Há sempre a possibilidade de reação às imposições dos grupos fortes, como uma contrapartida daqueles considerados fracos, através de variadas formas de resistência, podendo, inclusive, tais indivíduos discriminados por longo período, enveredarem por vias consideradas marginais pela cultura dominante, levando, de alguma forma, à manifestação de sua presença (negada) no mundo. Essa manifestação nem sempre revela a melhor face humana à sociedade, mas, ao contrário, põe também, em destaque, o produto da indiferença social, a violência, a agressão, como afirmações de força.

Não há uma vitória completa na batalha pela subjugação das culturas consideradas fracas. Pelas vias do hibridismo cultural ou da resistência que afronta, algo de singular sobrevive a esses processos. De acordo com McLaren (1992, p.228,), estamos lidando com processos simbólicos que não se separam em categorias teóricas nítidas, mas se sobrepõem e tingem umas às outras com nuances de significado.

Se houvesse total passividade dos grupos subordinados aos ditames das políticas econômicas e culturais da elite brasileira, não seria necessário o empenho contínuo que a

mesma precisa ter para internalizar suas ideologias. Não há garantia de hegemonia ideológica, política e cultural sem esforço de convencimento. Porém, não existe dúvida sobre a existência de uma forma de reprodução planejada dos valores burgueses de cada época, seja pelos meios de comunicação de massa ou aparelhos ideológicos basilares. Entre eles continuam atuando com eficácia a família, o grupo religioso e a escola, dentre outros.

Em verdade, desde as primeiras tentativas de dissolução das culturas consideradas exóticas pelos portugueses até os tempos atuais, continua em curso na sociedade brasileira uma luta que expressando-se em resistências multifacetadas pela sobrevivência de elementos culturais afirmativos da diversidade estabelecida pelas contribuições dos povos que aqui se encontraram e se misturaram geneticamente. Em paralelo com o reforço da intencionalidade que alimenta a discriminação e as divisões, seja de classe, de gênero ou de raça, esse movimento persiste no imaginário e na prática empreendimentos das categorias sociais marginalizadas.

Há sempre a possibilidade de reação às imposições dos grupos fortes, como uma contrapartida daqueles considerados fracos, através de variadas formas de resistência, podendo, inclusive, tais indivíduos discriminados por longo período, enveredarem por vias consideradas marginais pela cultura dominante, levando, de alguma forma, à manifestação de sua presença (negada) no mundo. Essa manifestação nem sempre revela a melhor face humana à sociedade, mas, ao contrário, põe também, em destaque, o produto da indiferença social, a violência, a agressão, como afirmações de força.

Não há uma vitória completa na batalha pela subjugação das culturas consideradas fracas. Pelas vias do hibridismo cultural ou da resistência que afronta, algo de singular sobrevive a esses processos. De acordo com McLaren (1992, p.228,), estamos lidando com processos simbólicos que não se separam em categorias teóricas nítidas, mas se sobrepõem e tingem umas às outras com nuances de significado.

Se houvesse total passividade dos grupos subordinados aos ditames das políticas econômicas e culturais da elite brasileira, não seria necessário o empenho contínuo que a mesma precisa ter para internalizar suas ideologias. Não há garantia de hegemonia ideológica, política e cultural sem esforço de convencimento. Porém, não existe dúvida sobre a existência de uma forma de reprodução planejada dos valores burgueses de cada época, seja pelos meios de comunicação de massa ou aparelhos ideológicos basilares. Entre eles continuam atuando com eficácia a família, o grupo religioso e a escola, dentre outros.

Em verdade, desde as primeiras tentativas de dissolução das culturas consideradas exóticas pelos portugueses até os tempos atuais, continua em curso na sociedade brasileira

uma luta que expressando-se em resistências multifacetadas pela sobrevivência de elementos culturais afirmativos da diversidade estabelecida pelas contribuições dos povos que aqui se encontraram e se misturaram geneticamente. Em paralelo com o reforço da intencionalidade que alimenta a discriminação e as divisões, seja de classe, de gênero ou de raça, esse movimento persiste no imaginário e na prática social cotidiana.

A luta dos elementos pela afirmação da diferença encontra como principais obstáculos os valores intencionalmente veiculados pela classe dominante e seu teor discriminatório. Como, por exemplo, as religiões das Comunidades Tradicionais de Terreiros, consideradas um marco da resistência da história negra brasileira, pela expressão da religiosidade originalmente vinculada à força da natureza, sendo associadas, pelo preconceito, ao satanismo e bruxaria, formas de assustar e afastar possíveis adeptos ou convivas. Busca-se, assim, segregar a diversidade da prática de fé de raiz africana em um perfil marginal. Apesar disso, as Comunidades sobrevivem e se afirmam, embora com a imagem de “macumbeiros, xangozeiros” etc.

Existem lados definidos nessa batalha pela hegemonia da prática religiosa, interesses distintos e uma complexa cadeia interativa, pois a exclusão social não é produto natural do devir histórico. (GENTILI et.al., 2002, p.66) A humanidade cria a exclusão e trabalha sentidos. Haverá então uma espécie de luta entre as culturas e sistemas diferenciados de crenças? Como isso pode influir nas questões da vivência escolar?

Tomando a perspectiva de que temos historicamente o racismo como elemento ativo de exclusão na sociedade brasileira, a proposta é ampliar o alcance da discussão educacional na questão racial, pois compreendemos que o sistema vigente tende à padronização dos indivíduos, desde as características do biótipo às condutas legitimadas pelo crivo dos seus interesses, e, desta forma, a individualidade se perde na genericidade das situações e dos modelos de humanidade.

A idéia da universalidade do homem, que toma como ponto de partida o branco europeu, deixa espaço aberto para a camuflagem das atitudes etnocêntricas e preconceituosas implantadas aqui, e consideradas canais de reprodução da ideologia excludente negadas pela nossa cultura, entre elas o preconceito e a discriminação racial por parte de professores e demais profissionais atuantes na escola. Isso tem gerado inúmeros casos de “alunos-problema” permitindo selecionar perdedores entre os negros e afrodescendentes.

A carga de quinhentos anos de exclusão histórica é tão pesada na vida societária das populações descendentes dos escravizados africanos no Brasil, que apenas sensibilidade e boa intenção por parte dos envolvidos na atividade formadora, como gestores e professores,

pode ser útil para iniciar a proposta e abrir o debate. Todavia, não tem substância política consistente para segurar os conflitos de um processo de mudança e reverter em benefícios para o todo instantaneamente, pois esses fenômenos estão interligados a complexas teias de interesses e representações.

Apesar de reconhecermos o avanço dos debates étnico-raciais na contemporaneidade brasileira, veiculados no intuito de colaborar para a percepção e valorização da diversidade étnica e cultural no ambiente escolar, é notório que nem sempre estes, da forma como são dirigidos nesses ambientes, prezam por incentivar os profissionais da educação a assumirem posturas capazes de levar à transformação da atitude discriminatória e quebra de paradigmas eurocêntricos de ser humano.

A forma suave com a qual os agentes pedagógicos abordam o racismo, permite a manutenção das influências da lendária democracia racial no imaginário coletivo dos que fazem a escola. Então, seguem conformando e adaptando muitos discursos ao tema do momento - as relações étnico-raciais - trazido às escolas pelo Ministério da Educação, através da ação da Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) na intenção de contribuir para a desmistificação desse racismo no processo de escolarização. Em resumo, alguns coordenadores pedagógicos e professores, ainda manuseiam a proposta de forma esvaziada de sentido histórico e político.

Pois é sabido que a abordagem das questões étnico-raciais na Educação básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente (BRASIL, 2006, p.126).

Apesar dessa ação contraditória por parte da escola, temos hoje o que pode ser um diferencial positivo para a execução de tais debates: dentro da própria escola, a discussão das relações professor/aluno e conteúdos escolares, a partir da homologação da Lei 10.639/2003, instituindo a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sugerindo-se uma nova política de convívio com a diversidade cultural e a negritude brasileira no espaço escolar, através da elevação do *status* do estudo da África e das africanidades brasileiras para além do folclore ou das datas comemoradas, mas sim como ciência; um capital cultural em processo de valorização e reconhecimento. Nesse sentido, reafirmamos com Oliveira (2006, p.11), que a ótica da africanidade e afrodescendência brasileira inaugura um novo marco conceitual, no qual, a base africana é pensada e serve de referência para elaboração do conhecimento.

O brasileiro de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (européia, asiática, árabe, judia etc.), ficou por muito tempo privado da memória dos seus ancestrais. Por isso, a Lei 10.639, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de 115 anos da abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia e religião (MUNANGA, 2004, p.18).

Isso ainda não quer dizer que os obstáculos e desafios postos para os alunos negros e afrodescendentes, na trajetória educacional, chegaram ao fim automaticamente por causa da implantação da lei. É fato que nosso país tem leis bem elaboradas e descumpridas. Também sabemos das antigas formas de relação que ainda interessam à organização social e econômica brasileira, que, na perspectiva mais elitista, estão na escola e permanecem ativas na prática pedagógica, embora muitas vezes se encontrem camufladas com algumas antigas denominações: regras, disciplinas e currículo, aprovação ou retenção etc.

Essa prática tradicional de retaliação do aluno traz como referência uma cultura de dominação eurocêntrica e cristã-católica, ainda mantida no ambiente escolar. Essa prática não permanece na escola como finalidade em si, algo estritamente pedagógico, mas principalmente por ser um eficaz instrumento de repasse ideológico e de seletividade, contribuindo diretamente para o controle da vitória e do fracasso, indo da escola para a sociedade. Por isso concordamos com Braga (2006, p.26), que a escola brasileira, mais especificamente no tocante às relações étnico-raciais, além de ainda não se encontrar à altura dos desafios postos pela luta contra o racismo [...] tem se revelado um pólo de expulsão de crianças e jovens negros/as.

O racismo na escola pode estar embutido no padrão de beleza branco, largamente aplaudido nos concursos, exibido nas rainhas representadas nas festividades tradicionais; pode estar no referencial de “criança educada”, com “bons modos” e “interessada” nos estudos, geralmente contraposta à criança que adquire os hábitos vulgares das suas comunidades, e fala alto, gesticula, incomoda e não se concentra nas atividades orientadas, e pode estar até mesmo na receptividade dos funcionários e professores ao traje usado pelo aluno que pode indicar não apenas a sua capacidade de consumo, mas também como se veste o seu grupo de referência, possivelmente contrastando com os gostos da burguesia. Seguimos com McLaren (1992, p.57) quando este afirma que muito se tem escrito sobre a educação como transmissão do conhecimento cultural; no entanto, a maneira pela qual a cultura como ação ritual constitui e patrocina ideologias e comportamentos permanece inexplorada no contexto de ambientes escolares.

Chegando a um dado ponto de discussão, surge uma fronteira entre múltiplas opções de cunho político, passando a exigir dos envolvidos no debate étnico-cultural, maturidade e clareza de ação, para durante o processo de reconstrução paradigmática não apontar um dedo inquisidor para qualquer grupo específico de pessoas, mas sim para as ideologias, estruturas e mitos que ajudam a reproduzir nossa cultura. (MCLAREN, 1997, p.182) Revendo toda idéia de guetificação da causa negra no ambiente escolar ou em qualquer outro, enquanto ressalta a promoção do movimento de condução política, firmado na alteridade e no enriquecimento da história pela dinâmica da diversidade. A proposta não é dividir, mas democratizar os acessos aos diferentes. Entretanto, para iniciar esse processo será necessário ver e considerar os valores da diferença.

Apesar do silêncio sobre o tema por parte das unidades escolares, comprova-se, na prática, o menor sucesso dos negros e a maior representação dessa pseudo-verdade está no baixo desempenho intelectual desses alunos, negros e mestiços, confirmados, inclusive, na evasão escolar e repetência. Por essa razão, eles estão também em maior número nas estatísticas da miséria, analfabetismo, subemprego, criminalidade etc. como resultado direto do pouco ou nenhum acesso à escolaridade.¹

No cotidiano escolar, a racialização das relações não é potencialmente genética, mas acima de tudo uma herança histórica instigada pela memória social a vincular o negro e afrodescendentes, ao estereótipo do escravizado, destituído de direitos civis e maiores conquistas na perspectiva da civilização ocidental.

Racializar os espaços simbólicos, numa contra-proposta de valorização da cultura negra também pode ser uma forma de reforçar os valores contra-hegemônicos que supostamente igualam a todos.

Alguns grupos, definidos no interior de algumas escolas, percebem essa dinâmica, contudo, ainda não conquistaram suficiente expressividade na sociedade. Que forças emperram esse processo de expansão do pensamento aberto à diversidade?

Nessa história onde o racismo é tão implacável quanto sutil, para os brancos, ficou

¹ De acordo com o IBGE, numa Síntese de Indicadores Sociais apresentada em 28 de setembro de 2007, entre os indicadores sociais para os grupos de brancos, de um lado, e pretos e pardos, de outro, dois conjuntos merecem destaque: os que se referem à educação e os que dizem respeito à participação econômica. Entre os 14,4 milhões de analfabetos brasileiros, mais de 10 milhões eram pretos e pardos. O analfabetismo funcional estava presente em 16,48% dos brancos e em 27,5% dos pretos e pardos. O analfabetismo na população de 15 anos ou mais, é de 6,5% para brancos e 14% para pretos e pardos. Os anos de estudo para a população de 15 anos ou mais, é 8,1 para brancos e 6,2 para pretos e pardos. Estudantes de nível superior 56% de brancos e 22% de pretos e pardos. Disponível em:

www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=987&id_pagina=1 Acesso em 25/09/07

a normalidade da ocupação dos melhores espaços, e o percurso histórico os manteve na posição de grupo social e culturalmente dominante; para os negros, restaram os morros, as grotas, o desemprego e o subemprego, analfabetismo, marginalidade e os diversos rótulos depreciativos que são disseminados em muitas falas. Será essa história de negação, que compromete a mobilidade sócio-cultural do presente?

No Estado brasileiro com um dos maiores índices de analfabetos do país, Alagoas, existem as escolas públicas como perspectiva de futuro para um público empobrecido, acentuadamente afrodescendente. Estas, por sua vez, já não respondem às necessidades dessas demandas, gerando disputas e sacrifícios da população para conseguir uma matrícula criando uma luta acirrada da parte dos pais, que chegam a dormir nas portas das escolas no início de cada ano letivo. Porque apesar de elas cumprirem a finalidade de agenciar a legitimidade das práticas do sistema social excludente, dando respostas oportunas ao Estado, que é o gerenciador político dos rumos tomados pelas instituições sociais, geram uma expectativa, ainda que precária, de mobilidade social para a população carente. Um fio de esperança para quem nada herdou, além da dificuldade de sobreviver.

Contudo, essa compreensão não nos impede de analisar com teor crítico a atuação de membros do quadro de funcionários e participantes da rotina escolar, principalmente quando alguns introjetam a idéia de esta prestando favor às populações carentes. Essas ideologias que movimentam o sistema agravam as implicações negativas nas relações étnico-raciais no próprio espaço da escola. Sendo estes funcionários públicos, de modesta condição econômica, por que incorporam as posturas da classe dominante? Quem escreve o enredo dessa trama? E por qual razão ele é seguido tão à risca?

Mesmo admitindo que a escola brasileira possa, pelo menos em parte, assumir um papel transformador, é preciso, primeiro, identificar e analisar as tramas nas quais se enreda e os limites com os quais lida a inteira estrutura escolar (dos formuladores de políticas educacionais, aos gestores, professores, estudantes e suas comunidades) (BRAGA, 2006, p.24).

A inter-relação entre os fenômenos criados a partir da própria formação da sociedade brasileira, totalmente influenciada por culturas exóticas, necessita ser apreendida pelos partícipes do movimento educacional formal, para possibilitar a redifinição dos paradigmas etnocêntricos que permanecem em nossas atitudes. Os limites do conhecimento e as intencionalidades interpretativas sobre os fatos sócio-históricos direcionam a prática pedagógica.

Os indivíduos que investem cegamente suas energias em uma ação pedagógica, 'por si só e naturalmente redentora', sem considerar os vínculos e os compromissos históricos dessa escola na reprodução social e

cultural, acabam por colocar suas crenças a serviço do *status quo*, pois a ordem vigente deve ao mito da educação redentora parte importante do seu poder de reprodução social, política, cultural, econômica, étnico-racial de gênero e afetivo-sexual (BRAGA, 2006, p.24).

Historicamente, essa aparência de imutabilidade das relações tem facilitado o domínio de povos em nosso país, e acomodado, a subordinação de quem convive desde o nascimento com privações e desconfortos, muitas vezes de maneira passiva, a esperar os benefícios prometidos pelo tutor universal, no caso, o próprio Estado.

Com efeito, apesar da sagacidade dos sistemas de dominação, há sempre um despertar da resistência no seio das contradições sociais geralmente alimentadas pela incoerência das divisões e desigualdades severamente aplicadas a determinados segmentos populacionais no convívio societário. Em nossa história também encontramos muitos casos de levantes reivindicatórios da parte de grupos que se reconhecem injustiçados, e acumulam força para fazer ecoar a resistência. O Movimento Negro no Brasil já tem vasta história de persistência, luta e conquistas sociais, políticas e culturais.

Coerentemente com suas reivindicações e propostas históricas, as fortes campanhas empreendidas pelo Movimento Negro tem possibilitado ao Estado brasileiro formular projetos no sentido de promover políticas e programas para população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro (BRASIL, 2006, p.19).

Essa luta do Movimento Negro está conseguindo expandir institucionalmente o debate e a luta anti-racista no Brasil. Contudo, para a afirmação de mudanças desse porte, que passam pelas complexas teias da subjetividade humana, prescindem de tempo histórico e ações revolucionárias.

A conservação dos costumes também pode servir de obstáculo às propostas de convívio plural. Como herança histórica, paralela às resistências e saberes tem muitas mazelas sócio-econômicas e culturais a combater. Interligada à raiz histórica do coronelato, a cultura da nossa escola pública contemporânea, em Alagoas, revela, a cada momento, como age quem tem poder de mando, através dos símbolos que em seu interior representam as hierarquias, contempladas na figura da autoridade.

Esses personagens revestidos de pseudo-poderes também firmaram dentro da escola a marca da religiosidade legítima, fomentando a descrença e a discriminação contra outras expressões religiosas, particularmente, contra as Comunidades Tradicionais de Terreiros, que não podem se assumir no ambiente escolar sem provocar indignação e balbúrdias.

Atravessada por referências religiosas materiais e simbólicas, a escola alagoana co-habita com altares, imagens de santos católicos, mensagens cristãs afixadas nas paredes; mas também com idéias e valores sobre o que seja a religião e, particularmente, o que seja a religião ‘dos outros’ (BRAGA, 2006, p. 162).

As frases que estão escritas nos cartazes espalhados pelas paredes, com forte sentido moral, atuam reavivando sempre a lembrança do dever de cada um, passando pela obediência ao “maior” como garantia de bem estar. Elas não foram escritas para as autoridades da escola lerem mas ao contrário, foram escritas por elas, para alunos e de certa forma também para os professores e demais funcionários da escola compreenderem, mesmo que subliminarmente, quais tradições e interesses são bem recebidos naquele espaço, que em discurso se proclama eclético.

Assim sendo, que tipos de cultura poderiam identificar nesse farto banquete de signos? A banalização do termo cultura em nosso tempo, inclusive pela mídia massificante, parece ofuscar seu significado, porém um olhar analítico bem direcionado pode compreender como somos todos produtores de cultura, nos mais simples quanto nos complexos aspectos de nossas vidas em sociedade, e isso ocorre de acordo com os parâmetros recebidos do grupo e pelo aprimoramento dos valores, que o hábito de vida em comunidades provoca. Cultura é mais que um conceito, é uma vivência.

A classe que detém para si os poderes centrais da sociedade alagoana, como em tantas outras, instituiu e legitimou a superioridade dos próprios valores, atribuindo aos próprios hábitos e gostos o *status* de cultura. Mantendo assim uma postura bastante agressiva e seletiva, embora em algumas situações essa agressividade esteja bem camuflada, mas, ainda assim seus efeitos podem ser sentidos. A agressividade da cultura dominante também está no fato de perpetuar a marginalidade do outro aos próprios olhos e disseminar essa marginalização, como ainda se faz aos negros e afrodescendentes pela via da discriminação. Desta forma, o outro vai ficando historicamente empobrecido material e simbolicamente. Esse feito, historicizado nas relações instituídas no grande latifúndio alagoano, data do período de usufruto da mão-de-obra escrava pelos proprietários, ou chamados “coronéis”. Já que sendo um Estado de tradição açucareira, Alagoas abrigou uma população escrava significativa. (BRAGA, 2006, p. 162)

Pelo excessivo valor que a cultura dominante confere à manutenção do próprio *status* de elite, suas ações tendem a emperrar os avanços e investimentos na causa comum, impedindo maior proporcionalidade de mobilização social. Como suposta herdeira da riqueza do mundo, a classe dominante tenta retardar o crescimento da consciência coletiva e a

emancipação do diferente ou divergente, e esse reconhecimento do outro seria fundamental para a valorização da diversidade.

As subculturas oferecem uma crítica simbólica da ordem social e são freqüentemente organizadas em torno de relações de classe, gênero, estilo e raça (MCLAREN, 1997, p.205), revelando onde estão os segmentos e grupos sociais mais atingidos pelas práticas discriminatórias e excludentes mantidas pelo sistema sócio-cultural que rege o modelo da sociedade homogeneizante da qual fazemos parte.

A crítica contra a elitização da cultura no Estado de Alagoas recebe também, ela mesma, estigmas negativos criados pela cultura dominante no sentido de classificar e reforçar a marginalidade das consideradas subculturas. Mas em todo país encontramos as expressões de resistência em batalha contra a cultura que se auto-legitimou dominante na luta para ganhar força e expressão, como os exemplos dos grupos que já se tornaram referência no país, como o Ilê-Ayê na Bahia e o estilo musical denominada Hip Hop, que sai das favelas do Rio de Janeiro e consegue ecoar pelo país, também temos os capoeiristas de Alagoas.

Entretanto, a grandiosa força da cultura não é apenas algo subjetivo a ser modelado pelos interesses das elites. Nas entrelinhas da história também ganha o cheiro do populacho. No caso em questão, ganha ares de negritude, de vibrações guerreiras, que são resistências. E na escola encontramos suas expressões; as aceitas e também aquelas condenadas. Nos artefatos, acessórios, gingados e toques, lá está o referencial cultural de cada aluno ou aluna, resistindo às pressões do sistema unificador, em sua estreita relação de raça *versus* classe social a reproduzir a ditadura do capitalismo que descaracteriza o eu.

É da diferença que se constroem os referenciais identitários. A identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece. No Brasil, entretanto, a diferença do afrodescendente foi negada, porque ele foi negado em sua integridade. Afirmar a diferença cultural do negro é ao mesmo tempo um projeto político e social de restituição da dignidade negra negada pela sociedade (OLIVEIRA, 2006, p.85).

A imposição de um padrão ocidental, europeu, ao nosso jeito misto de fazer acontecer nossa vida no Brasil e de forma destacada, em Alagoas, atropela o reconhecimento da multiculturalidade que legitimamente nos caracteriza. Na escola isto foi sedimentado na meticulosidade da repetição, na sublimação do saber raciocinado e na desvalorização das vozes corporais, dos ruídos, dos gingados e expressões livres. A pluralidade, no entanto, se manifesta até nas singularidades das reações e relações que se estabelecem nos variados contextos, sendo estes, inclusive, muitas vezes adversos ao próprio movimento de

participação.

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder.[...] Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade (FREIRE, 2005, p.48).

As amarras da disciplina escolar combatem desde épocas antiquíssimas as relações espontâneas para as trocas de conhecimento e experiências, quebrando o círculo da socialização para enfileirar os alunos. Colocando-os todos nessas fileiras de cadeiras, uns após outros, sem espaço para a comunicação, o questionamento, a troca, a escola coloca o professor à frente, como portador do saber legítimo, com raras aberturas a outros saberes.

Cultivando o conhecimento linear que perpassa as grades curriculares criadas para atender uniformemente aos interesses de todos, também vai cuidando esmeradamente de controlar os inquietos, afastar os diferentes, evitando o ecoar de suas vozes, manifestadas em outras expressões culturais.

Deixando as reminiscências grupais, individuais, no genérico da humanidade panteísta já que o outro é o que nos fere pela diferença. Tem sido diante do outro que, no ambiente escolar, deixamos seja denunciado em atitudes, classificações e seleções, o teor paradigmático daquilo que aceitamos e elegemos como parâmetro de pertença ou estranhamento à nossa ação no mundo, nosso patrimônio cultural. Mas como reagimos diante do patrimônio cultural do outro?

A legitimidade daquilo que a elite brasileira divulga está vinculada a sua adequação aos padrões instituídos para a sustentação do prestígio dos grupos os quais dominam os setores de influência na sociedade, conseqüentemente tendo mais acesso à cultura e boa qualidade de vida. Esses são elevados ao *status* de legítimo, tornando-se referência. Nesse caso, é feito um contraponto tendencioso com a produção cultural do outro como diferente, estranho ou marginal.

Para cada ator social é criado, pela cultura da seletividade e classificação, na sociedade capitalista, um papel correspondente levando em conta classe, gênero e raça, que geralmente foi criado muito antes do seu nascimento. Não tratamos de determinismos, mas de análise da solidificação das divisões históricas, ministradas pela classe dominante em nosso país desde sua formação colonial, como forma de controle.

Porém, mesmo o que foi instituído nos espaços estratégicos de afirmação das

identidades, não esteve sempre como está, nem está posto e acabado; em verdade, assim como foi construído e adquiriu materialidade, movimenta-se para se manter, buscando adaptar-se à dinâmica de cada período histórico.

Como afirma Braga (2006, p.48), a noção de identidade étnica implica uma ampliação do próprio conceito de identidade, superando-se a etapa da descoberta do eu e passando-se à fase da identificação social. É quando o indivíduo percebe no outro uma extensão da história do seu grupo, passando a identificar-se com os demais pelas similitudes das situações vivenciadas, sejam negações ou conquistas, expande, a partir dessa percepção da diversidade, o referencial de humanidade, o que fortalece a disposição de luta e mobiliza maiores energias para as causas coletivas.

2.2 Racismo científico: Brasil no século XIX

No século XIX, nosso país vivia a urgência de se construir como nação para entrar na modernidade, tal como desejava a elite da época. Contudo, encontrava inúmeros entraves no entender de sua classe política emergente; entre eles, estava a marca do recente escravismo que havia proliferado um imenso contingente de negros brasileiros, além dos indígenas, também vistos como obstáculos à modernidade. Essas etnias comprometiam a imagem do Brasil, como entendiam os brancos, já dominantes na economia e na política.

A prepotência européia fez com que as teorias racistas tivessem espaço na ciência do mundo ocidental, atrasando significativamente. [...] Os povos africanos foram denominados de tribais, incultos, meio irracionais e desprovidos de civilização. A onda de racismo nas ciências se proliferou nos séculos 19 e 20 (CAVALCANTI, 2006, p.65).

O racismo científico foi o expoente do capitalismo racista no Brasil do século XIX. Quando o país ganhava contornos de sociedade emergente, apesar de representar uma forma agrária e atrasada de produção capitalista, foi solidificando as distinções entre as classes pela alcunha da cor da pele. Tal fenômeno econômico, político e cultural difundia a idéia de que todos os negros eram iguais em suas “degenerações”, passando a representar um risco para as famílias de “bem”, que já se sentiam em menor número diante da população negra. A intelectualidade da época produziu, então, a apologia à mestiçagem, como forma de amortecer os “desconfortos” de um convívio histórico-social com tão numerosos conterrâneos de cor.

Foram expoentes do racismo científico no Brasil Nina Rodrigues e Silvio Romero, entre outros, e a influência dessa construção de pensamento social chegou a influenciar grandes obras, que vieram a ser produzidas por renomados escritores brasileiros, entre os quais Euclides da Cunha, Monteiro Lobato e Artur Ramos.

Considerando normal a inferiorização de dado grupo ou segmento social, Nina Rodrigues, em suas teses comparativas, legitimava a superioridade de outros grupos e segmentos, contribuindo para uma perspectiva antropológica fundamentada na “divisão natural” entre os grupos, que por si, seriam capazes de referendar negativa ou positivamente os comportamentos individualizados, pela filiação biológica dos sujeitos.

Nesse período historicamente importante para sua formação, a nação brasileira era pensada com severidade em termos de raça, encaixando os indivíduos em comportamentos sociais preconcebidos.

Houve nesse século um intencional acirramento de pesquisas e publicações consideradas científicas que corroboravam para a legitimidade do pensamento social racista brasileiro, no empenho de desqualificar toda ação e construção sócio-cultural do povo negro. A influência das idéias etnocêntricas no imaginário social brasileiro prevaleceu de tal forma que ainda convivemos com resquícios da crença da determinação genética para o sucesso ou o fracasso.

Em Oliveira *apud* Munanga (2006, p.147) Sílvia Romero, acreditava

no nascimento de um povo tipicamente brasileiro que resultaria da mestiçagem entre as três raças e cujo processo de formação estava ainda em curso. Mas, desse processo de mestiçagem do qual resultará a dissolução da diversidade racial e cultural e a homogeneização da sociedade brasileira, dar-se-ia a predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento dos elementos não brancos.

No período de pós-abolição da escravatura, muitos membros da elite viam o Brasil como um país condenado ao fracasso até mesmo econômico, pela justificativa de abrigar grande quantidade de negros, e pela suposta incapacidade dessas etnias em produzir adequando-se às novas exigências do sistema econômico que propunha uma renovação também nas relações entre latifundiários e trabalhadores.

Era um espaço de negociação de cunho desenvolvimentista, onde se configurava o trabalho assalariado, espaço esse que deveria ser ocupado pelos imigrantes europeus. Negociar salário com ex-escravo era um pensamento repugnante à elite, que sempre desprezou esses trabalhadores sem compensações.

Ao processarem as teses de branqueamento que chegaram a reger algumas

páginas da nossa história, a expulsão do negro se tornava uma obsessão. O fenômeno da imigração européia trouxe para os intelectuais e políticos racistas do século XIX e início do século XX, a possibilidade de materialização das idéias de branqueamento, e o incentivo à mestiçagem foi ampliado.

Ao mesmo tempo, investia-se na acomodação dos imigrantes, abandonava os escravos na miséria, relegando suas crianças à desnutrição e mortalidade infantil, segregando-os às margens das cidades, e depois, de toda a sociedade. Por essa razão, refletimos o fenômeno da mestiçagem brasileira, como fruto de uma luta etnocêntrica pela descaracterização do negro, algo historicamente fundado, passando distante de qualquer interpretação poética da miscigenação.

A projeção da raça branca como superior iludia os teóricos do branqueamento, a ponto de estes estipularem prazos para a superação dos vestígios da cor negra em solo brasileiro, como se fosse uma praga a ser extirpada. A história e a genética, porém, não confirmaram suas hipóteses e novas interpretações das relações raciais estão sendo fecundadas em nosso país na contemporaneidade. Contudo, essa construção oficial racista do pensamento brasileiro influenciou a efetivação de políticas sociais e culturais, que até hoje dificultam a mobilidade social negra.

O próprio mito da democracia racial, que nos remete às obras de Gilberto Freyre, escritor e jornalista pernambucano que lançou em 1933 o *best-seller* “Casa Grande e Senzala”, analisado como uma mediação sociológica dos interesses dos latifundiários, escravizados e libertos, consegue confundir o pensamento crítico negando o racismo, ao pressupor uma relação de troca genética e cultural, promotora de um país miscigenado e brejeiro. Essa perspectiva engendra o atual racismo velado e fortalece o mito da democracia racial.

Centrando o foco do debate na questão biológica como definidora do bom ou mal agir do cidadão brasileiro, os intelectuais racistas se esmeravam em analisar o perfil que eles mesmos forjavam dos povos negros, unificando sua pluralidade numa teoria preconceituosa, porém, limitada. Pois a biologia não determinou a incapacidade do negro, foi a ideologia racista quem a buscou provar.

Essa perspectiva também trazia a impressão de uniformidade do perfil negro brasileiro, que, assentada na ignorância dos que a criaram, influenciou o entendimento da uniformidade cultural negra e a visão da África como um único lugar, desconsiderando a pluralidade de lá, que veio para cá e se misturou com o que encontrou aqui, construindo outras formas de expressar a vivência multicultural.

Refletimos que as próprias escolas não têm ainda ensinado que o continente africano é uma porção de terras emersas, plenas de diferenças, costumes, línguas, nações como Iorubás, Haussás, Bomos e Baribas, entre outros. Essa pouca informação sobre a África não é fruto de coincidência, mas do desprezo da nação e dos regentes do Sistema Educacional Brasileiro por essa parte do mundo.

A proliferação das teorias racistas pseudo-científicas também favoreceram a expansão da atitude cautelosa e inquisidora, para com a representação dos indivíduos de cor no Brasil, interligando negritude e crime. Tal construção ainda persiste no imaginário das coletividades, dois séculos após sua criação.

A corroboração das idéias iluministas para a confirmação do perfil de homem europeu como o “homem universal” fortaleceu o racismo, não apenas no Brasil, mas no mundo, um contra-senso com a palavra mais forte desse movimento, que foi o reconhecimento dos direitos humanos. A influência do Iluminismo era grassante na camada de “ilustrados” do Brasil, alimentando a sistemática interna de desvalorização do negro enquanto apostava no êxito do imigrante branco, fazendo um paralelo entre aqueles inaptos para a vida econômica e social, e estes, os portadores da superioridade racial.

Nesse contexto tendencioso, o ser negro brasileiro foi criado a partir das idéias e referenciais europeus, partindo do homem universal branco, vencedor, como modelo e padrão.

O homem negro teve sua representação social assentada, não apenas sobre a divulgação de sua fraqueza moral, mas, sobretudo, na imagem de mal trabalhador, preguiçoso, indolente, sendo aproveitável apenas nos trabalhos degradantes aos brancos, ou seja, os braçais, domésticos, e de sua utilidade como escravo nas plantações, restou em nossos dias o agricultor, o estivador, e o catador de lixo, entre outras categorias de trabalhadores desqualificados e mal remunerados da atualidade.

Obviamente consideramos a não linearidade da história, e a resistência da comunidade negra no sentido de contradizer essa pseudo-profecia sociológica. Referências contrárias a isso também são encontradas, como artistas, estudiosos e líderes do Movimento Negro brasileiro, que lutam pelo fim do racismo e carregam suas experiências de preconceito e discriminação.

A partir disso, a situação de exclusão, particularmente na esfera educacional, e as deficitárias políticas públicas para essas populações, têm contribuído significativamente para continuar e agravar essa representação negativa do negro, também no mundo do trabalho.

A situação do mestiço brasileiro no século XIX era intermediária, construída sobre a instabilidade da dupla pertença, que o fazia possuidor de caracteres tanto superiores

(da raça branca) como inferiores (da raça negra), portanto, sempre haveria a possibilidade de o mestiço se voltar para o lado da origem negra, degenerada. Essa condição o impedia de ser legitimado como superior. Sendo o negro inferior, o mestiço intermediário, a supremacia das raças continuava com os brancos.

2.3 Lutas históricas pela democracia e ações afirmativas na contemporaneidade

O Brasil-Colônia é nosso ponto de partida para entendermos melhor alguns processos de cunho político e cultural que estão entranhados em nossa brasilidade, plena de contradições, pois foi no tempo e no espaço dessa história, onde se deu objetivamente a definição de quem tinha alma ou não, e quem poderia ter acesso aos bens e saberes considerados legítimos e, também foi definido quem deveria apenas servir e obedecer, para enriquecer a outros.

Nesse período histórico houve forte influência do interesse mercantil nos representantes da Coroa Portuguesa nestas terras. Vindo este interesse, inclusive, a sobrepujar toda possível tendência à construção de uma nação autônoma que fomentasse minimamente o próprio desenvolvimento interno. Ou seja, a emancipação do indivíduo, assim como a do coletivo, não estava entre as prioridades da nação considerada um apêndice de Portugal, com a finalidade de exportar riquezas.

As colônias tropicais tomaram um rumo inteiramente diverso de suas irmãs da zona temperada. Enquanto nestas se constituíram colônias propriamente de povoamento (o nome ficou consagrado depois do trabalho clássico de Leroy-Beaulieu, *De la colonisation chez les peuples modernes*) escoadouros para excessos demográficos da Europa, que reconstituem no novo mundo uma organização e uma sociedade à semelhança do seu modelo e origem europeus; nos trópicos, pelo contrário, surgirá um tipo de sociedade inteiramente original. Não será a simples feitoria comercial, que já vimos irrealizável na América. Mas conservará, no entanto, um acentuado caráter mercantil; será a empresa do colono branco que reúne à natureza pródiga em recursos aproveitáveis para a produção de gêneros de grande valor comercial, o trabalho recrutado entre raças inferiores que domina: indígenas ou negros africanos importados (PRADO JÚNIOR, 1994, p. 22).

Houve nesse trajeto da nossa colonização predatória a expropriação cultural dos índios e negros ainda no limiar do processo de construção legítima do nosso país, para o qual essas etnias figuravam como se fossem meros acessórios do sistema que só visava aquecer a economia portuguesa.

Tratando com repugnância todas as expressões originais desses grupos étnicos, a sociedade brasileira foi solidificando imagens negativas como “índio é preguiçoso” e “negro é degenerado”, ou seja, o primeiro era visto como inútil à nação e o segundo como perigoso, inspirando necessidade de controle, contenção. Não são desconhecidos os casos de uso da força bruta para com os negros. Para Gonçalves (2000, p.134), pontos de nosso passado podem muito bem esclarecer as origens de graves problemas educacionais que afligem o grosso da comunidade negra brasileira. Uma sociedade dual (senhor x escravo), de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária. (FREIRE, 2001,p.63)

A chegada dos religiosos católicos da Companhia de Jesus trouxe ao país o interesse pelo ensino. A leitura e a escrita formaram a base primeira do nosso sistema educacional, que na origem se voltava aos indígenas com o objetivo de os catequizar, divulgando e implantando a doutrina católica nas terras selvagens. Catequizando os autóctones era possível dar um significado transcendente à servidão nativa.

O trabalho pedagógico dos jesuítas era centrado na consolidação da obediência dos tutelados àqueles detentores do saber. Essa postura autoritária permanece nostalgicamente instalada em muitos professores contemporâneos, que permanecem em batalha pela obediência absoluta dos alunos, cada vez mais transformada em utopia pela mobilidade dos saberes e reavaliação da idéia de superioridade docente, acirrada em nosso tempo. Foram os jesuítas que representaram, melhor que ninguém, esse princípio da disciplina pela obediência.

Na conjugação de interesses entre o Clero e o Estado, percebemos em todas as ações que representavam qualquer avanço político interno, nos patamares do Brasil-Colônia, voltavam-se sempre aos interesses estrangeiros. Será que, enquanto nação, já superamos isso?

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior [...] que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras (PRADO JÚNIOR, 1994, p.23).

Os conteúdos escolares trabalhados pelos jesuítas não tinham elaboração complexa. Eram básicos e direcionados aos indígenas e filhos de colonos, posteriormente voltando-se aos filhos das famílias ligadas ao cultivo do açúcar. (LUCKESI, 2003, p.95) Os negros já eram excluídos desse processo educacional. Os sacerdotes e os senhores consideravam desnecessários educar as crianças negras, pois eram cotadas como população servil, e todo processo de exclusão de determinados saberes, ocorridos e perpetuados em solo

brasileiro são mantidos por conveniência às práticas de dominação que ainda persistem. Os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e a escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas (GONÇALVES, 2000, p.135).

Onde encontrar a raiz dessa prática, no entanto, senão no nosso passado colonialista? Ele, com efeito, reservou para os portugueses a perspectiva de ser sujeito e de ser centro das decisões; reservou, ao mesmo tempo, para os negros e para os índios a perspectiva diversa, de ser periferia e objeto. Índios e pretos, com efeito, eram simplesmente considerados criaturas inferiores e incapazes de produzir; suas culturas, suas manifestações religiosas e suas organizações sociais foram estigmatizadas de retardadas, pecaminosas e de segunda categoria (LUCKESI, 2003, p.97).

As senzalas significavam reclusão, todavia a cultura negra como uma força incontida transbordava em cantos e louvores aos sagrados. O desenvolvimento de uma cultura oral ainda ativa preservou em essência e palavreado as memórias da África, subsidiando a contemporaneidade com contribuições lingüísticas dos povos africanos.

No plano da língua, os africanos introduziram um vocabulário desconhecido no português original e que hoje faz parte do falar brasileiro. Muitas palavras das línguas africanas são cotidianamente utilizadas pelos brasileiros, sem consciência de que são palavras africanas aportuguesadas (MUNANGA, 2004, p.21).

No período imperial as iniciativas na área da educação foram poucas, com a negligência do ensino elementar, porque os dirigentes imperiais não tinham outro objetivo para a nascente classe popular, senão o servilismo, que já a caracterizava desde a época colonial.

Para Fávero (2001, p.67) numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num Estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica.

Foi na Constituição Imperial de 1824 que surgiu a intenção de promover a gratuidade da educação no Brasil. Formou-se então, uma polêmica histórica: centralização *versus* descentralização do ensino público, uma briga política com implicações diretas no compromisso ou não, com a educação no país. É atribuída a esse fato a responsabilidade pelo desenvolvimento débil do ensino elementar no Brasil-Império.

Por determinação da Constituição de 1824, a responsabilidade pela estrutura, organização e manutenção dos ensinos primário e secundário passou à incumbência das províncias, sem condições efetivas de custear esses empreendimentos. As conseqüências desta

descentralização foram materializadas na exclusão da classe popular do acesso à educação, ainda que a lei dissesse o contrário. Entretanto, as condições reais eram as seguintes: orçamentos provinciais escassos; os escravos eram proibidos de frequentar escolas e o curso primário nem mesmo era exigido para entrar no secundário.

A influência das idéias liberais européias movimentou a Constituição, mas em efetivo houve a oferta de pouquíssimas escolas, como se fosse mais importante propalar os ideais liberais, numa imitação legalista dos modelos de mundo considerados desenvolvidos, do que efetivar a escolarização ampla no Brasil.

A população se expandiu em maioria iletrada, enquanto a elite insuflava seus projetos de grandeza para a nação narcisista que elaborava para si. Nesse cenário político do Império, foi que o movimento abolicionista, em prol do término da escravidão, alcançou vários adeptos e se tornou uma forte presença na sociedade escravista da época (MUNANGA, 2004, p.99).

Com a Independência do Brasil, os poderes foram transferidos para outros personagens, permanecendo, porém, a mesma configuração de classe: branca, detentora das decisões e dos poderes econômico e político. A nação era então dirigida por proprietários de terras, de engenhos e também pelos letrados, formados no exterior.

A estrutura social não teve abalo significativo e a população permaneceu à margem das decisões. A educação nesse período era legalmente gratuita, mas não obrigatória. E cada povoado ou localidade organizava o fazer educativo de acordo com as tradições e as possibilidades que acreditava ter. Os párocos locais assumiam essa função como um catecismo.

Nos domínios rurais, a autoridade do proprietário de terras não sofria réplicas. Tudo se fazia consoante sua vontade, muitas vezes caprichosa e despótica. O engenho constituía um organismo completo e que, tanto quanto possível, se bastava a si mesmo. Tinha capela onde rezavam as missas. Tinha escola de primeiras letras, onde o padre mestre desasnava meninos (HOLANDA, 1995, p.80).

Raiou, então, a República para o país que ainda não tinha conseguido efetivar um ensino primário de qualidade para a população e com um escasso quadro de professores mal preparados para o exercício da docência, carregando forte influência do autoritarismo clerical no próprio sistema educacional.

Onde o patriarcalismo, o latifúndio e os hábitos escravocratas estavam arraigados em demasia, para deixar que vingassem os ideais de liberdade, como haviam sonhado muitos intelectuais republicanos.

Essa era uma estrutura social que “não podia” privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com “sistema” esfacelado de “aulas avulsas”, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos (FREIRE, 2001, p.63).

Apesar da movimentação pausada, a Educação Brasileira passou por processos de significativo avanço embora tenha sido (e ainda continue sendo) predominantemente no aspecto legal. Essa movimentação, porém, revela que sempre há algo apontando na direção das necessidades sociais e garantia dos direitos civis. Será a insatisfação e o desejo dos próprios brasileiros que alimentam esse movimento?

A trajetória de recuos e avanços na Educação Brasileira teve na Constituinte de 1988 seu ápice, quando esta considerou certa abertura à participação da sociedade civil organizada, que, por sua vez, bradou em defesa da escola pública obrigatória e de qualidade.

Essa Constituição, mesmo não tendo sido da forma que desejaram muitos dos setores democráticos da sociedade brasileira, a partir dela, condições políticas e conjunturais excepcionais garantiram significativas conquistas. (GENTILI, 2002, p.146) nesse contexto, a discussão avançou rompendo a tendência bipolar do discurso que só contemplava o cidadão letrado *versus* o analfabeto, e temas como cidadania e dignidade humana foram interligados aos desafios da educação escolar. Nesse bojo, vieram à tona os índices das exclusões, e a discriminação racial desponta, a despeito de toda teoria que historicamente camufla o racismo.

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e permanência nas escolas (BRASIL, 2005, p.7).

O cenário político de abertura à participação social determina ganhos. Porém, o compromisso das personalidades políticas brasileiras com a elite define os rumos, com a intencionalidade histórica de afastar a população dos centros de decisões, utilizando seus aparatos ideológicos, aplicando a conhecida morosidade na execução das mudanças, e à história fica a incumbência do resgate e aprimoramento das leis e propostas, pela pressão e participação popular. Nesse espaço de participação, resiste o Movimento Negro Brasileiro.

Será na gestão presidencial de Luiz Inácio da Silva, que se efetivará no Brasil a “sociedade das políticas afirmativas”, desafiando paradigmas e abrindo diversas trincheiras de luta pela afirmação da história, cultura e identidade negra.

Nesse sentido, manteremos o recorte na área educacional, apontando como marco a Lei 10.639, que foi sancionada em março de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao estabelecer Diretrizes Curriculares que tornam obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira.

Nessa perspectiva a escola passa a ser um espaço privilegiado de trabalho para a construção de mentalidades liberais, multiculturais. Ganhando força para transformar antigos hábitos e desmascarar preconceitos raciais, ao afirmar a presença legítima dos negros e seus descendentes mestiços na sociedade brasileira, e dentro dela mesma, com igualdade de participação e valor.

Mas para efetivar essa lei precisará criar mecanismos de construção de um novo processo histórico, na paciência de superar o antigo. No entanto, como o fará sem ao menos reconhecer a presença do racismo? Se os professores, em sua maioria, não admitem o debate étnico-racial? Se os alunos não identificam a dor que lhes machuca como consequência do racismo na escola? Se ainda resta um hiato entre a afirmação do racismo na sociedade brasileira e a sua negação?

Sobressai aqui, a necessidade de efetivar abordagens multiculturais em todos os espaços de formação, possibilitando a aceitação e o reconhecimento da nossa diversidade cultural e a formação do preconceito de cor, a permear as nossas relações em sociedade.

Compreendendo também que a negação já matou, perseguiu e marginalizou o diferente de outras culturas, entre seres humanos e símbolos, destacamos os sagrados dos cultos afro-brasileiros. A intolerância religiosa é tão grande que silencia os atabaques, como se eles não tocassem. Porém, eles tocam, vibram e celebram. É necessário percebê-los.

O multicultural ainda é novo, desconhecido, mas não tem mais como recuar. Para Brito (2004, p.3) o multiculturalismo aparece enquanto perspectiva teórico-metodológica essencial na orientação dessas práticas cotidianas, numa perspectiva de diálogo intercultural. Todavia, a escola ainda retarda esse diálogo. E agora está entre a lei e o desafio da prática.

A diferença de oportunidades e reconhecimento para negros e brancos no Brasil já não é aceitável como fenômeno natural. A sociedade está mais crítica, embora não esteja ainda em sua totalidade, pois o alto índice de analfabetismo gera aparente apatia às questões sociais, por parte das populações. Mas o Movimento Negro brasileiro não recua, pelo contrário, luta para conquistar espaços, e conquistando-os, socializa os benefícios com os negros e afrodescendentes do país, o que tem efeito amplo, pois permite a todos os brasileiros discutirem questões antes consideradas tabus.

A luta também prevê a maturidade da sociedade brasileira com relação à temática

racista e o empoderamento dos grupos deixados à margem, para que não exista em breve tempo o uso do termo “grupos subjugados”, pela cor da pele e pela cultura que expressa, quiçá também pelas escolhas que faz na vida pessoal.

Contudo, temos a confirmação da associação entre pobreza, exclusão social, déficit educacional, e cor da pele, em nossa sociedade. O reflexo direto desse quadro tem sido a abundância de desempregados e subempregados negros e mestiços. Vitimados pelo sistema, muitos não conseguem enfrentar tantas barreiras para alcançar o que para outros é quase natural, e tendo que escolher, preferem continuar vivos, ou seja, apenas sobreviver. Qualidade de vida é um bem escasso, reservado para poucos.

Diante dessa realidade de descompensações para negros e afrodescendentes, sendo refletida tão fortemente na vida escolar, o Ministério da Educação tem buscado dialogar com os segmentos sociais negros ou não, por uma educação multicultural, através de representações e secretarias especiais criadas para subsidiar essa construção de mentalidades distintas.

As políticas de ações afirmativas suscitam controvérsias, fazendo eclodir distintas opiniões de classe, mesmo quando revestidas pelo mais fino discurso humanista. Porém, se de um lado levantam-se os protestos da elite branca contra essas políticas, por outro, a sociedade civil organizada, particularmente os segmentos comprometidos com a emancipação humana, operam na conjuntura favorável, estimulando o diálogo, o questionamento, o debate e a renovação da mentalidade brasileira.

Desde a Constituição de 1988 o Brasil tem movimentado a legislação para induzir políticas públicas de incentivo ao reconhecimento da cidadania negra, por tanto tempo negada. E hoje, as ações afirmativas buscam possibilitar a compensação da população negra e afrodescendente, por tanto tempo invisível no discurso comum ou discriminada como diferentes.

A diferença, no entanto, faz parte do direito de ser o que se é. O que não se justifica é a desigualdade de possibilidades de acesso e crescimento. Pois o fato de sermos diferentes, enquanto seres humanos e sujeitos sociais, talvez sejam uma das nossas maiores semelhanças (BRITO, 2004, p.10).

Para Munanga (2004, p.184), no Brasil, não convivemos com uma discriminação oficial, ou seja, inscrita na lei. E todo processo de tratamento diferenciado se dá de maneira informal e velada. Por essa razão, apesar da importância das Políticas Afirmativas ser de grande significância, elas ainda não resolvem a problemática da desigualdade. Podemos combater a discriminação e o preconceito de duas maneiras básicas: a primeira é a Legislação

Penal, ou seja, a criação de leis que punam os atos discriminatórios e a segunda é por meio da promoção de igualdades de oportunidades ou ações afirmativas (MUNANGA, 2004, p.185).

No entanto, apesar da ênfase dos militantes e parcelas da sociedade civil, temos aqueles que se colocam no lado oposto, como Lorenzo Aldé, em seu artigo “Etnia, pra que te quero.” Ao dizer: “Em um país miscigenado como o Brasil, que critérios definem a existência de etnias e povos independentes, merecedores de tratamento especial por parte do Estado?”

E complementa: Esse movimento de sublinhar diferenças entre “nós” e os “outros” soa a controvérsia ainda não resolvida sobre as políticas compensatórias destinadas aos afro-descendentes. As chamadas cotas raciais causam arrepios em muitos pesquisadores sérios, que nelas pressentem uma ameaça à cidadania universal a partir de políticas que segregam os indivíduos com base na cor de sua pele. Seria uma espécie de racismo de Estado (ALDÉ. 2007, p.19).

Outros teorizam no intuito de aprofundar os efeitos das Ações Afirmativas e ampliar o alcance do que seria uma aplicação de políticas públicas para populações historicamente excluídas.

Críticas ácidas a tais iniciativas são feitas por aqueles que julgam as diferenças sociais e raciais dos negros, comparativamente às dos brancos, como inferioridade, anormalidade, desvio. Formulam, eles, com base em preconceitos, juízos que difundem uma imagem negativa dos negros. Com isto, tentam manter os negros afastados da possibilidade de vir a, com eles, concorrer tanto no ingresso na universidade como, futuramente, na batalha por emprego (SILVA, 2003, p.45).

Toda política de Ação Afirmativa tem caráter temporário e o objetivo de diminuir o impacto de déficits acumulados no passado de determinados grupos. Sua estratégia é aumentar a margem de possibilidades do alcance da cidadania e participação historicamente negada, promovendo maiores perspectivas de mobilidade social, crescimento intelectual e organização fortalecida, legítima e legal.

Em nosso país, será que essas ações alcançarão o êxito que propõem? A reação da elite, em coerência com o histórico de desvalorização do negro no Brasil, não poderia ser outra, senão o rechaço da intencionalidade política positiva. Mas, e os negros e afrodescendentes, que materializam em suas existências os déficits que os índices apontam com relação ao crescimento humano e social, compreenderão esse momento de oportunidades temporárias? O que acontecerá quando essas ações chegarem a um termo? A população alvo voltará a ser “largada”?

Certamente, muitas idas e vindas alimentarão o tempo presente. Apesar da falta de resposta para muitas questões, é afirmativamente um novo tempo.

3. ALUNOS NEGROS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PORTO DE CHEGADA NO MERCADO DE TRABALHO

O que se pode afirmar é que de modo geral, com algumas exceções, ou o povo ficava à margem dos acontecimentos ou a eles era levado quase sempre, mais como 'algazarra' do que porque 'falasse' ou tivesse 'voz' (Paulo Freire).

3.1 A função reparadora da EJA e o contexto da escola excludente

Nosso campo de pesquisa, sendo construído nos três turnos, encontrou na EJA importante fonte de contributos, no sentido de estarem inseridos no contexto escolar, como alunos dessa modalidade de ensino, grande número de jovens negros e negras com histórico de repetição escolar.

Por essa razão, buscamos compreender um pouco mais sobre a função dessa modalidade de ensino na amplitude do Sistema Educacional Brasileiro. Segundo o parecer CNE/CEB11/2000, do Ministério da Educação a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente (BRASIL, 2000, p.02).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis. (LARA, 2008, p.01)

Muito já foi dito e pesquisado sobre a EJA. As especificidades do público que a frequenta é reconhecidamente destacada, pelo retardamento da seqüência da trajetória escolar. As causas identificadas para este retardamento são apontadas em estreito vínculo com as necessidades do aluno trabalhador. Por essa razão, algumas flexibilidades são incluídas no trato com esses alunos, como por exemplo, a facilidade no ato da matrícula com relação à documentação referente à vida escolar pregressa, ou seja, os alunos não precisam comprovar experiências anteriores de estudo, e isto tem base legal na Resolução 13, Parecer 18 do ano de

2002, nas Diretrizes Curriculares da EJA.

O público de EJA para Lara (2008, p.01) são homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro; filhos, pais e mães, moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais. O que para Rummert (2007, p.36) é expressão histórica do quadro de distribuição profundamente desigual dos bens materiais e simbólicos. Contudo, o enfoque nas relações raciais como possíveis causadoras do desestímulo dos alunos negros na escola não é registrado, apesar de ser mais uma expressão dos déficits aos quais estão submetidos.

As raízes sócio-econômicas e culturais do povo brasileiro, materializando as divisões, os privilégios de alguns e os desconfortos existenciais de muitos, justificam a necessidade dos alunos da escola pública abandonar o estudo para trabalhar em tenra idade. Regressando mais tarde, para as salas de Educação de Jovens e Adultos. Essa não é uma constatação nova. Afirma-nos Rummert (2007, p.39) que como educação de classe, a EJA, enquanto possibilidade de elevação de escolaridade e de qualificação dos trabalhadores é apresentada como geradora de oportunidades diferenciadas de trabalho.

Nossa perspectiva, porém, é de que, existe outro elemento ativo nesse processo de exclusão do aluno da escola pública, e este elemento está imbricado no quadro apresentado e discutido nesse trabalho, mas que tem estado imperceptível, porque se efetiva nas relações sociais mais amplas e no cotidiano das relações escolares: o racismo. Nesse sentido, no caso brasileiro pobreza e cor estão interligadas.

O ambiente escolar está impregnado de um racismo difuso, silencioso, fundamentado na cristalização das imagens negativas presentes no imaginário social, afetando especialmente o desempenho escolar dos alunos negros (GONÇALVES, 2005, p.01). Nesse caso, os programas governamentais, que se propõem amenizar os malefícios da não-escolaridade, não poderiam ter alcance significativo, pois a causa antecede a aplicação das possibilidades de enquadramento desses jovens e adultos numa posição social considerada mediana.

A preponderância de alunos negros nas salas de aula do turno noturno pode nos revelar que a seleção que ocorre através do sistema escolar começa na infância e que o racismo exerce influência na construção da auto-imagem negativa, com consequências no aprendizado escolar. No cruzamento de circunstâncias desfavoráveis, emerge a força da classe dominante subjugando a pobreza no limitado alcance de escolarização daquela. Rummert (2007, p.38) afirma que o caso brasileiro não é distinto e, nele, se evidencia que as

estratégias das forças dominantes para a permanente construção e manutenção da hegemonia, as quais transferem para os indivíduos a responsabilidade pelo maior ou menor êxito nas disputas por condições básicas de existência são, também, acolhidas de forma acrítica.

Ainda em acordo com Gonçalves (2005, p.02), há um número elevado de crianças negras que estão sendo excluídas da e na sala de aula por uma descrença na sua capacidade de aprendizagem, descrença esta, vinculada a um mecanismo de discriminação negativa e preconceituosa presente no imaginário social.

Com a capacidade de aprendizagem abalada pela crença desmotivadora, a luta do aluno negro é renhida para superar os obstáculos que surgem no crescer dos desafios cognitivos. Muitas vezes, não obtendo o êxito necessário para prosseguir na série, inicia o processo de retenção. Por essa razão, além daquele aluno trabalhador que saiu da escola na infância e voltou na juventude ou vida adulta, temos os alunos em distorção da idade para com a série, que se tornam alunos do turno noturno por terem completado quinze anos de idade, mesmo que nunca tenham abandonado a escola.

No parecer que se ocupa das Diretrizes da EJA, está a proposta de reparação das perdas por motivação sócio-econômica, que implicam em outras perdas civis e simbólicas para o aluno semi-alfabetizado ou não-alfabetizado, tornando essa modalidade de ensino específica.

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (BRASIL, 2000, p.07).

As Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos estarão sendo observadas em nossas escolas? Essa perspectiva restauradora estará sendo repassada ao aluno? Em verdade, o aluno do turno noturno já chega à escola carregando vários estigmas de diferenciação, todos em termos de descompensações sócio-econômicas e culturais, além daquelas de caráter cognitivo.

No intuito de compreender aspectos da invisibilidade da própria discussão de raça na Educação de Jovens e Adultos, pesquisamos sobre o direcionamento dado pelos trabalhos acadêmicos dentro da temática da EJA, tomando como amostra cinco dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, e encontramos abordagens nos seguintes direcionamentos;

- Focalizando o processo de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos na escrita da língua materna;
- Sobre a especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos, numa

perspectiva lukcasiana;

- Analisando os discursos dos professores da EJA, referente à prática educativa;
- Sobre ações e iniciativas dos governos, municipal e estadual para a aquisição do Livro Didático para EJA;
- Discutindo a falta de formação específica para o professor de EJA.

Não havia discussão sobre relações raciais ou qualquer abordagem sobre racismo, revelando a necessidade de ampliação da discussão racial na educação dentro da academia. Quando a academia discute as implicações das desigualdades de oportunidades na formação dos professores, possibilita o fortalecimento do trabalho de combate ao racismo na escola.

Quem está discutindo a séria questão da igualdade ontológica na escola, com os alunos que chegam com amplo histórico de derrotas pessoais? A própria escola confirma a baixa expectativa que alimenta para esse aluno. A ausência de mobilização por parte da mesma, para interferir nesse quadro de determinação ideológica, mostra que não há ainda uma compreensão das Diretrizes.

A escola não explica a causa dessa baixa perspectiva, até elabora hipóteses, mas confirma que não chegarão muito longe.

Os alunos têm muita vontade de prosseguir os estudos, mas tem alguma coisa que impede. Não sei o que é. Ainda não consegui descobrir o que impede de eles chegarem lá. Eu acho que o trabalho, às vezes casamento, a dificuldade de não ter com quem deixar o filho. Depois de um filho, começa outro, outro, então acaba desistindo (Professora M.).

O elemento impeditivo no prosseguimento pode estar na curta projeção que o próprio aluno faz para si, com base nas experiências anteriores de dificuldade no aprendizado escolar e adaptação aos padrões. Como temos muitos negros e mestiços nestas salas de aula, o histórico coletivo da exclusão social mediante o fator raça, também está presente neste fenômeno. Onde está à força da auto-estima nos sujeitos que acumularam tantos insucessos?

Quais as possibilidades atuais de escolarização para aqueles jovens que quando crianças foram alijados do direito à escolarização? Para onde vão aqueles meninos e meninas classificados como lentos, indisciplinados, desinteressados, multirrepetentes que insistem em se escolarizar? (PASSOS, 2006, p.01).

As salas de Educação de Jovens e Adultos receberão os alunos com histórico de “fracasso” nas séries iniciais. Será que essa situação possibilita a escola pensar sobre responsabilização pelos resultados sofríveis no processo de aprendizado desses alunos? Será que há uma reflexão sobre a possibilidade de ter ela mesma contribuído para a sequência de fracassos desses alunos?

Nas Diretrizes, “a EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos” (BRASIL, 2000, p.10), mas, para a escola, é apenas uma 'tentativa de salvar a vida escolar perdida', como diz a professora por nós entrevistada: “Alunos rotulados nas séries iniciais vêm para a EJA. Repetiram muito o ensino fundamental. E quando chega um determinado tempo eles procuram a EJA para salvar a vida escolar perdida”. (Professora M.)

Podemos estabelecer algumas relações entre o grande contingente de alunos negros na EJA, a construção de expectativas desses alunos no sistema escolar, de modo particular, no ensino noturno e o fenômeno da mobilidade social negra na sociedade brasileira. Nesse sentido,

consideramos raça uma realidade social e política, culturalmente construída – uma categoria social de dominação e de exclusão presente na sociedade brasileira, capaz de manter e de reproduzir desigualdades sociais e privilégios (PASSOS, 2006, p.04).

Qual será a situação dos alunos negros e mestiços quando passam pelo filtro seletivo da escola e são conduzidos às salas do turno noturno? O impedimento ao alcance de maiores possibilidades de mobilidade social se materializa. A competição imposta pelo sistema capitalista prevê a seleção dos mais qualificados, para a ocupação dos melhores espaços no mercado e na sociedade.

Para nós, no decorrer da pesquisa, foi possível sentir o impacto das diferenças culturais em espaços que aparentemente são homogêneos, ao entrarmos em contato com os alunos da EJA, na periferia de Maceió. Eles, de maioria negra e afrodescendentes, ofereciam à primeira vista uma aparente confirmação do que já era esperado. O que se revela a priori são as faces dos estigmas criados pela sociedade em seu senso comum: esses alunos são pessoas pobres, sacrificadas pelo trabalho árduo ou pela falta dele, apresentando em paralelo à insistência em continuar estudando, enorme dificuldade de desenvolvimento do aprendizado, por isso mesmo demonstrando ter poucas ambições relativas à continuidade dos estudos, principalmente chegar ao curso superior.

Obviamente que esse quadro de descompensações tão evidenciado nessa forma de entendimento dos alunos da EJA, é uma construção sócio-cultural negativa eivada de ideologias, ofuscando a cada instante a visão da verdadeira identidade desse público, que por sua vez, é diverso e por isso mesmo portador de imensurável riqueza cultural e potencialidades sufocadas.

É um público historicamente excluído, mas, nem por isso, desprovido de valores próprios. Percebemos então, que, “o primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos [...] é sua condição de excluídos da escola regular. O tema da exclusão escolar é

bastante proeminente na literatura sobre educação, especialmente no que diz respeito a aspectos sociológicos”. (RIBEIRO, 2005, p.19) Contudo, é possível encontrar diversas variantes sob essas histórias, entre elas, o preconceito de cor e a coerção exercida pela cultura dominante, que é também classista. Pois educação, em Alagoas, não foi projetada para os filhos das classes populares, como nos informa Tenório (1997, p. 31),

a educação pública passa a ser observada nas falas governamentais desde a administração de Pedro Paulino da Fonseca, passando por Gabino Besouro, quando realmente houve uma preocupação planejadora, indo até Euclides Malta que pediu ao Congresso Estadual para proceder a Reforma da Instrução Pública, tarefa que foi entregue ao lente do Liceu, Manoel Baltazar Pereira Diegues. A partir do regulamento de 1906, o Curso normal vai tomando vida própria e o seu corpo docente melhor se estrutura. A julgar pelas informações de jornais, revistas e indicadores, a situação geral do ensino, porém, para os mais pobres não sofreu alterações.

Quando se afinam os valores disseminados pela escola com os interesses mercadológicos de classe, beneficiando as facções empresariais, ao eleger como referências os estereótipos de sucesso historicamente construídos pela classe dominante no Brasil, muitos ficarão de fora do sucesso, do consumo e do acesso aos bens essenciais à existência. Na competição intensificada, os segmentos profissionais mais preparados intelectual e pessoalmente são mais capazes de sair ganhando financeiramente ou em outros aspectos da vida (GENTILI et. al., 2002, p. 56).

De modo particular na sociedade brasileira, nesse tipo de evento, promotor de mobilidade social, se repete uma saga de difícil acesso das camadas empobrecidas ao saber escolar perseguido por todos por ser considerado capaz de validar o chamado futuro promissor.

Esse fracasso na busca do saber institucionalizado deixa muitos estudantes entrincheirados em cursos que os preparam para uma vida de empregos medíocres, temporários, indignos, de baixos salários e que não oferecem progresso em uma carreira. (MCLAREN, 1997 p.183) Como costuma acontecer com o alunado do turno noturno, freqüentador da EJA, que se revelam para nossa pesquisa como exemplo palpável da discriminação de classe e de raça operacionalizada cotidianamente nas salas de aula nos turnos regulares, os atuais criadouros dos alunos vencidos do turno noturno.

Na contemporaneidade, imenso contingente de afrodescendentes está a confirmar em desvantagens no aprendizado escolar, o antigo postulado de incompetência para as letras e a produtividade, que os senhores brancos criaram para seus ancestrais africanos aqui escravizados no período colonial.

De acordo com Freire (2001, p.10), a prática secular de segregação do negro que

lhe imputava inferioridade moral e genética pela cor de sua pele – e que, evidentemente, negava a inferioridade social como fato preestabelecido pelo branco – estendeu-se ao analfabetismo, mais de 10 milhões de analfabetos pretos e pardos de hoje.²

Será que o ‘determinismo genético’ já é tese superada? Não podemos sequer fazer a mesma pergunta quando nos reportamos ao preconceito e a discriminação racial que dele resultaram, e sua influência na dificultada mobilidade social negra nas terras brasileiras. Por isso, acreditamos na materialidade do mecanismo sutil de exclusão através do racismo, que ainda atua nas salas de aula.

A saída, para as parcelas de populações relegadas à pobreza sistêmica, tem sido oferecer apenas a própria mão-de-obra barata e desqualificada a qualquer preço, sem valor para o capital, mas ao mesmo tempo fundamental para objetivar seus propósitos de exclusão. Por essa razão, estes trabalhadores estarão, muitas vezes, no mercado informal cumprindo uma sentença na ilegalidade e ausência de direitos. Muitos alunos negros e mestiços da EJA, em Maceió, já se encontram nesse patamar de relação produtiva, ou estão se preparando para ele.

O chamado setor informal, caracterizado por ser profundamente heterogêneo em relação aos tipos de ofícios que o compõem e por suas relações com o Estado e com a legalidade, carrega traços de antigas relações de produção [...]. O crescimento desse setor chama a atenção pela ausência de proteção social do trabalhador e da trabalhadora, pela dominação caracterizada pelo autoritarismo e paternalismo. Este tipo de emprego, relegado à informalidade e à ilegalidade, carrega profundos traços de exploração e opressão (GENTILI et. al., 2002, p. 70).

É para esse quadro de desesperança na trajetória sócio-profissional que caminham os alunos repetentes do ensino regular, e que, ainda assim, chegam a EJA numa tentativa de não perder todas as possibilidades de convívio e participação no mundo do consumo, lutando arduamente pela conquista das senhas mais baratas: alfabetização e escolarização mínima.

Acreditando que vale todo o sacrifício lutar por uma parcela quase insignificante de conhecimento, seguem com o desejo de ocupar melhores posições no mundo do trabalho. Em acordo com Gentili (2002, p.14) las elites capitalistas continúan exigiendo a los desempleados que sigan buscando empleos que no existen. Estes desempregados ou subempregados viveriam de quê, se não se agarrassem a essa esperança? É a dialética dessa realidade que os torna ativos mesmo quando o contexto é adverso. Uma produção de si

² 69% dos analfabetos brasileiros são pretos e pardos. Brancos ganham em média 40% a mais do que negros ou pardos. A distribuição entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico mostram que negros e pardos eram mais de 73% entre os mais pobres e somente pouco mais de 12% entre os mais ricos. Fonte: IBGE. www.ibge.gov.br Acesso em: 20/julho/2008.

mesmo enquanto consegue produzir a riqueza do outro.

Essa realidade sócio-econômica não depende apenas da escola e dos processos que se dão em sua prática cotidiana, no entanto, compreendemos que a mesma se ajusta às propostas do sistema, tornando-se um mecanismo utilizado para esse fim. Contraditoriamente, passa a ser um criadouro de analfabetos.

Sabemos que o analfabetismo não tem como quer a camada dominante brasileira, sua causa na inferioridade intrínseca do homem e da mulher, na sua raça, religião ou lugar de moradia, mas na sua situação na escala de valores socialmente determinados, esta sim, influenciada por aqueles (FREIRE, 2001, p.240).

Desta forma, muitos ficarão de fora, sendo estes os descendentes daqueles que já se encontram de fora há séculos, ou seja, negros e mestiços. Caso essa lógica racista que seleciona e diminui as margens de alcance do conhecimento que mobiliza e instrumentaliza seja mantida.

Por isso concordamos com Braga *apud* Silveira (2006, p.26) ao concluir que quando não evade, o estudante negro é o mais reprovado, freqüenta os piores cursos e tende a ser empurrado para escolas menos equipadas, com piores recursos pedagógicos e turnos mais curtos, tornando-se menos capitalizado no sentido do saber, que está sendo cada vez mais utilizado como barganha, pelo mercado seletivo e sempre ávido pelo controle e gerenciamento da humanidade.

Assim já não há como manter a negação diante de fatos empíricos, observáveis, a comprovarem a disparidade de oportunidades reais de sobrevivência e crescimento, para os diversos grupos sociais e étnicos, particularmente os negros e mestiços descendentes que constituem a clientela freqüentadora das escolas públicas. Pois, partindo de uma análise ao avesso, percebemos que houve uma “evasão” dos brancos, dessas escolas, indo estes expressivamente para as escolas particulares.

Não é por acaso que a elite brasileira, garante aos seus membros maiores oportunidades de crescimento, desde a época da Colônia, criando a imagem do “homem de bem” branco e exitoso. Isso ocorre porque essa camada mínima da população tem sido historicamente respaldada para aumentar a própria capacidade de dar respostas precisas às exigências da política e do mercado, em afinação com os pressupostos do sistema, que tem base em um padrão étnico-cultural peculiar, definido e seletivo; e que por essa razão, trabalha incessantemente na negação de outras culturas.

Esse cenário trabalhado pela intencionalidade política do sistema não poderá simplesmente resolver abrir espaços de participação para todos, pois não foi originalmente

criado para fazê-lo. De essência econômica, defensor da propriedade e mediador de interesses, o aparato repressivo da organização estatal, mesmo sendo contraditório, não é neutro está a serviço do capital, de seus interesses últimos.

O empobrecimento, a perda de segurança no emprego e de seus benefícios, as disparidades de raça e gênero nas formas pelas quais o ‘capitalismo rápido’ provoca um efeito cascata sobre os que estão nas camadas mais baixas e muito mais – todos estes fatores também requerem um Estado muito mais forte para complementar o Estado fraco supostamente defendido pelos neoliberais. Mas esse Estado menor e forte costuma ser repressivo. Está comprometido com o policiamento rigoroso dos excluídos da economia (APPLE, 2003, p. 25).

Dessa forma, fica para a sociedade o seguinte dilema: onde deve colocar os marginais? E para a escola resta um drama: o que fazer com aqueles alunos que ficaram à margem do processo educacional, por uma suposta incapacidade individual de vencer?

E onde agrupar, no ambiente escolar, as centenas de fracassados? A criação de programas compensatórios acolhe uma parte dessa demanda para alfabetizar ou tentar ensinar em períodos curtos aquilo que em anos de retenção eles não conseguiram aprender. Muitos alunos da EJA estão encaixados nesse perfil e a maioria já incorporou o próprio limite de alcance intelectual. Como consequência, poucos deles ousam ir além do Ensino Médio.

3.2 A escola no contexto social das exclusões

A escola é considerada uma das instituições fundamentais para a garantia do desenvolvimento das sociedades. Em seu interior, além do fazer tradicional de repasse de conhecimentos, diferentes indivíduos e fenômenos culturais se cruzam. No convívio entre esses diversos personagens da trama social os valores podem se chocar, e provocar conflitos que nem sempre emergem, porém podem manter-se na raiz de fenômenos como a evasão, retenção, indisciplina e outras situações que desafiam o sistema educacional.

Todos admitem a importância que a escola tem, e sabem que sua dinâmica de formação pode ser tão ativa, que de um questionamento avalizado por uma prática pedagógica emancipatória, pode também surgir, como possibilidade de avanço social e com embasamento na militância politizada, manifestações de cunho político-cultural das lutas pela conquista de espaços legítimos e equiparados para os indivíduos que se identifiquem com as causas dos grupos excluídos. Na escola, podem se conjugar ações políticas e culturais equivalentes às relações sociais estabelecidas fora dela.

Entre professores, alunos, funcionários, gestores e comunidades, relações

profundamente simbióticas se estabelecem, a despeito da consciência ou inconsciência política dos participantes. Todos contribuem de alguma forma para a conservação ou transformação da realidade empírica. São por ela influenciados enquanto também influenciam.

Uma das grandes discussões nesse início de século, que vem desafiando o fazer pedagógico sistêmico, diz respeito à necessidade de uma educação que, voltada para a produção do conhecimento, possibilite a construção da cidadania e de uma democracia plural alicerçadas nas diferenças étnico culturais. (BRENNAND, 2004, p.163) O desafio, portanto, é construir a pluralidade no contexto das contradições.

No decorrer do processo histórico mundial e também nacional, tais contradições alcançaram as individualidades, e as reações que esse fenômeno provoca não podem ser previstas na sua totalidade, levando em conta a possível explosão em facetas variadas de resistência por parte dos grupos subalternizados pela dissonância de valores que podem adotar, incluindo violência e rebeldia, em todas as classes e grupos sociais, casos em que não raro se tornam os afrodescendentes e negros as vítimas mais evidentes e rapidamente penalizadas, como desfecho final.

Sendo o corpo humano também um reflexo das condicionantes sociais recebidas, seja pela contenção ou expansão dos gestos em revelação daquilo que move a subjetividade, a inadaptação às regras, ou indisciplina, também se materializa no corpo estudantil e desafia as normas epícoras. O pensamento hegemônico logo trata de qualificar negativamente essas expressões e encaixá-las todas em perfis anômalos, cerceando o direito de manifestar questionamentos aos tradicionalismos que permanecem na prática pedagógica. Tais estudantes recebem penalizações.

Os estudantes reagem quanto à qualidade negadora do Eros na vida escolar, na qual os estudantes se tornavam objetos manipuláveis, seres desencarnados, não maculados pela tinta da carne viva [...]. A resistência também se tornava uma maneira de se obter poder, celebrando o prazer, e lutando contra a opressão na historicidade vivida do momento, e na materialidade concreta da sala de aula (MCLAREN, 1992, p.353).

Apesar dos estereótipos negativos a respeito dos estudantes que expressam suas ansiedades e protestos serem constantemente reafirmados no espaço escolar, eles existem e fazem história como categoria reprimida, mas resistente. Na atualidade, pela via das punições consideradas legais, ainda se poda e reprime os “subversivos”.

Entre os alunos estigmatizados, encontramos expressiva quantidade de alunos negros e afrodescendentes – e acreditamos que a escola não deixa de ser uma importante

arena de choques culturais cada vez maiores, expressos em várias reações de resistência e multifacetadas afirmações da diferença. Estes alunos são desafiados a fazer escolhas que serão decisivas para suas histórias individuais e coletivas. Mas, para quem sobram as conseqüências imediatas dessa relação conflituosa? Será para um grupo ou para a sociedade em geral?

Esse movimento pode estar crescendo em conseqüência de ser a diversidade cultural, uma temática de urgência, embora pouco abordada no atual contexto sócio-educativo. Apesar de já poder ser discutida e trabalhada na totalidade em todos os ambientes escolares.

Mesmo assim, percebemos que esse debate, em alguns pontos do país, já está em curso dentro de algumas escolas, no âmago do próprio conflito gerado pelo entrelaçar desses valores diversos e divergentes, na sociedade dividida a qual pertence.

Muitos de nós temos sentimentos absolutamente ambivalentes sobre este espaço chamado escola [...]. Queremos criticá-la rigorosamente, mas na própria crítica que fazemos, reside um comprometimento, uma esperança, de que ela possa se tornar mais vital, mais significativa pessoalmente e mais crítica socialmente (APPLE, 2001, p. 18).

A escola também desponta como uma entidade que se destaca na tentativa de comprovar sua autonomia e neutralidade no fazer educativo, veiculando discursos genéricos que deveriam contemplar as necessidades e objetivos do todo. Entretanto, a autonomia da escola encontra objetivamente os limites da própria institucionalização, na forma de um conjunto de regras socialmente instituídas, que regem as condutas legalmente impostas pelo nosso modelo de civilização, orientando toda a *práxis*.

Assim a suposta neutralidade da instituição escolar esmaece diante da criação do padrão de gestores, professores, alunos e comunidades, aos quais todos os participantes da trama sócio-educativa devem se encaixar, ajustar, para corresponder a um perfil linear sociologicamente traçado. Surge então o questionamento: esse modelo tem respondido historicamente às necessidades reais da população brasileira? Segmentos políticos e econômicos específicos se beneficiam com isso? Muitos alunos não se vêem representados nos modelos que a escola apresenta, e quando suas referências reais surgem ocasionalmente, é de forma inferiorizada, como estereótipo da pobreza e o desrespeito pelas profissões menos remuneradas, que geralmente são as dos seus pais.

Ao ter como base uma auto-referência grupal subjugada e excluída, qualquer aluno pode passar submisso pelos rituais escolares sem reagir às imposições do sistema educacional. No entanto, quando essa trama não sai como se espera, e um indivíduo questionador, com referências de grupo extra-escolar ativa, é absorvido por esse contexto

disciplinador e ideologicamente orientado pelo nosso sistema educacional seletivo, e com ele não interage da forma esperada, não se ajustando aos modelos de gostos e condutas normatizados, esse aluno pode ser rapidamente descartado pelos mecanismos de seletividade existentes na escola.

Tais mecanismos são usados de modo tão sutil, que, ainda quando esse indivíduo insiste em permanecer na escola, ela pode utilizar aplicativos subliminares estimulando sua saída. A escola pode: rotular, discriminar, isolar, punir, desestimular, sem que restem provas concretas desses feitos.

Esses aplicativos foram legitimados pela compreensão da educação autoritária, punitiva, que ainda permeia o imaginário da comunidade escolar como modelo ideal. Afastando a prática escolar daquele que deveria ser seu objetivo maior: incluir na sociedade alunos instrumentalizados pelo saber formal, independente de sua classe, raça, credo religioso e valores culturais.

Quando toma essa atitude excludente, a escola não leva em conta que está engrossando o índice das instituições prestadoras de serviços públicos, em déficit com a comunidade societária. Denuncia sua própria inconsciência quanto a seu dever de prestar serviço de qualidade às comunidades. Pois é sabido que sua função social deveria ser a instrução escolar de todos os que a freqüentam, o que na íntegra significaria o preparo do aluno para a continuidade dos estudos, adquirindo este, mais conhecimentos a cada ano letivo.

A exclusão a partir dos bancos escolares é uma anomalia com a qual a sociedade vem se acostumando. Como isso é feito de forma mais agressiva pelas escolas públicas, com filhos de trabalhadores subempregados ou desempregados, os pobres e pretos, a maioria prefere fingir que isso não retornará negativamente para nosso tenso contexto social. Mas há um engano perigoso, pois no mais das vezes, esse aluno excluído poderá migrar para a marginalidade de fato, por falta de recursos no aproveitamento e desenvolvimento das suas potencialidades, numa sociedade que exige senhas materiais e simbólicas para a participação no consumo.

Com a exclusão, há um impedimento ao crescimento intelectual dos alunos, que se vinculará à dificuldade de mobilidade social advinda no despreparo, resultando, as mais das vezes, no agravamento da pobreza, justamente para esses componentes dos segmentos mais empobrecidos. Tudo isso se vincula a uma lógica de exclusão pré-estabelecida pelo sistema capitalista, ao qual a escola se agrega por falta de engajamento societário amplo e amadurecido politicamente, numa perspectiva mais humanizadora.

Os rituais da escola tendem a servir para unificar o domínio público e não

sempre simbolicamente ponderados na direção de reproduzir a opressão. Mas eles freqüentemente servem para manter tal unidade ao custo de reproduzir uma lógica mais profunda, ligada à capacidade dos símbolos de codificar a opressão tanto discursiva, através de símbolos metaculturais, quanto não-discursivamente, através de um processo de biopolítica [...]. No entanto, eles também servem freqüentemente para mascarar relações sociais que ligam a subjetividade a um bem lógico sob o capitalismo (MCLAREN, 1992, p.349).

Também se apresentam à escola através dessas situações de não-adaptação de alunos ao padrão imposto, desafios para uma possível emancipação consciente da mesma, ao cultivar em sua dinâmica de convívio elementos capazes de sustentar um diálogo entre seus pares e a sociedade, pois os valores introjetados nos indivíduos tendem a materializar-se nas relações. Não há um encerramento determinista na perspectiva da função social da escola, pois é da sua essência movimentar o saber para melhorar as condições de vida das comunidades e o nível de consciência política dos cidadãos.

O fomento aos contra-valores pode ser empregado através de novos posicionamentos pedagógicos diante de questões antigas. Uma via pode ser o cultivo da alteridade, na forma de proposta ampla, crítica e plural, que ocorrendo no espaço escolar, pode aumentar os índices de sucesso dos professores e alunos, com vasta possibilidade de ganho para as comunidades.

Isso, porém, requer uma maturidade identitária e de ação política, que nem sempre encontramos em nossos cidadãos e cidadãs partícipes da vida escolar e do entorno das unidades de ensino. Onde está sendo mais comum encontrarmos estes indivíduos consumindo avidamente uma cultura de massa, esvaziada de qualquer proposta de referência cultural, planetária, coletiva ou emancipatória, e, que termina lançando a todos no mesmo bojo de uma sociedade sem rostos, padronizando e estereotipando cada vez mais em benefício do mercado de consumo.

A cultura dominante tenta ‘estabelecer’ o significado de sinais, símbolos e representações para fornecer uma visão de mundo ‘comum’, disfarçando relações de poder e privilégio através dos órgãos da mídia de massa. (MCLAREN, 1997, p.207) Diante disso, o que podemos esperar? Se a própria comunidade não participa conscientemente dos processos educacionais vivenciados por seus filhos, como estes poderão ser alterados?

A partir da visão universalista, nosso interesse é único e nossas necessidades estanques e uniformizadas pela lógica do sistema. Dentro dessa lógica forjada, a aplicação de uma grade curricular homogênea contemplaria a todos os perfis de estudantes.

Democracias como a nossa exortam a igualdade de oportunidades, mas, não raro, ignoram as maneiras pelas quais nossas escolas operam inconscientes

e desavisadas, de forma a garantir que não haverá verdadeira igualdade. Apesar das intenções de obter-se o resultado contrário, as escolas reproduzem e perpetuam as diferenças e injustiças de toda a sociedade (MCLAREN, 1997, p.182).

No universalismo pedagógico também encontramos a intencionalidade discursiva com a qual trabalha a classe social dominante. Estes segmentos sociais, sendo intelectualmente especializados, revestem-se de autoridade política e burocrática, para decidir qual o melhor currículo para os estudantes de toda a nação, ignorando as multiculturas que aqui proliferam. Esse poder de decisão, certamente, traz desde o nascedouro uma perspectiva de classe esboçada, a se confirmar na prática curricular imposta a todos os grupos, classes e composições étnicas, garantindo a legitimidade do poder de classe e a superioridade de uma etnia.

A maioria de nossos modelos atuais de educação tende a ratificar, ou pelo menos a não eliminar ativamente, muitas das desigualdades que caracterizam tão profundamente essa sociedade. Grande parte disso tem a ver com as relações entre a educação e a economia, com divisões em gênero, classe e raça na sociedade como um todo (APPLE, 2003, p.7).

Estando como partícipe desse contexto macro, tornado instituição tradicional, portadora de benefícios essenciais à nação, a escola tem sido um legítimo espaço de imposição dos padrões burgueses de sociedade, no entanto, feito o recorte da escola como um lugar aberto ao convívio multicultural, sobressai à dinâmica da dialética encontrada em seu interior e o surgimento dos questionamentos aos padrões impostos, tornando-a aberta a possibilidades de mudanças constantes.

O processo de implementação da lei 10.639/03 no sistema escolar brasileiro poderá reforçar a descoberta de novos paradigmas, permitindo a imersão dos conflitos e possíveis mediações, resoluções, geração de novos conflitos para a consolidação de outros consensos. Um atraente espaço de pesquisa e de crescimento. Mas será que podemos esperar esses efeitos em curto prazo? Até lá, quantos alunos ainda continuarão sendo excluídos do sistema?

Confrontam-se também na escola a diversidade de valores de gênero e raça, na luta por fatias de poder em consonância com os valores burgueses, algo inerente ao sistema que está alojado nas subjetividades, nos instigando a buscar posições consideradas de maior valor ou destaque, para que se sobressaiam grupos sobre grupos. Ao mesmo tempo, circula um discurso que busca acomodar os desconfortos causados por uma história vasta de negações reais, na divulgação da igualdade de direitos e deveres que não saem das linhas jurídicas. Mas foram apresentados aos que desconhecem o usufruto dos mais básicos direitos

sociais, dormindo e acordando para uma realidade que só lhe apresenta obstáculos.

Talvez se torne inevitável a ocorrência de determinados enfrentamentos entre os que buscam se afirmar na sociedade e aqueles que seguram os padrões de negação. No entanto nem todo confronto é negativo, pois em muitos casos é a omissão que chega a ser criminosa. E a cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma entidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva, e provocadora de competição e conflito (MCLAREN, 1992, p.35).

No ambiente escolar, onde a possibilidade de reações nunca esteve nula, compreendemos que esse fenômeno não pára de ocorrer. A ideologia que propaga a homogeneidade curricular, legitimando uma única via cultural é também desafiada pela abertura de várias outras veredas, todas respaldadas pelo direito de garantir os próprios valores e conceitos, em uma sociedade que não é mestiça, apenas no biótipo, mas na maneira de crer, de lutar e materializar a existência, a sociedade brasileira; que ainda está construindo sua multirrefencialidade a partir dos espaços para a discussão e afirmação da diversidade que a estrutura.

As palavras usadas para descrever a vida educacional e social são forças ativas que também a moldam [...]. Política cultural na educação não abrange apenas as questões complexas relativas à qual capital cultural – e de quem – deve-se transformar em conhecimento oficial [...]. Tudo isso tem grande importância, naturalmente. Todavia, a política cultural também trata, e muito, dos recursos que empregamos para questionar as relações existentes, para defender as formas contra-hegemônicas que já existem, ou para dar luz a outras (APPLE, 2000, p. 51).

Afinados com a idéia supracitada, questionamos a ausência de postura educacional como atitude política, por parte da escola. Obviamente essa “ausência” acaba sendo preenchida pela repetição de uma política oportunista, de controle das tradições e manuseio das instituições. Assim permanecendo, como nascerão outras formas?

A cisão intencional entre conhecimento e vida societária passa essencialmente pelo currículo, transformando o próprio conhecer em uma técnica necessária para assegurar competitividade, voltando-se apenas para o mercado e suas leis. Nenhuma percepção mais trabalhada da realidade social é provocada.

É costume também não se deixar margem para questionamentos dos vínculos históricos entre conhecimento, vida cotidiana e interfaces do poder. Assim, o trabalho pedagógico e o ato de estudar são apresentados como deveres individuais, desprovidos de intencionalidade política ou de classe. Algo que se concretiza sistematicamente. E as conquistas ou perdas que advirão desses processos, serão somadas ao histórico pessoal de

cada um, como se não houvesse reversão para o contexto maior.

Dentro das escolas, esse condutor aparentemente imparcial chamado currículo modela as aulas, enquadra a produção dos alunos em um dado padrão de aceitabilidade e enverniza a fachada democrática da educação pretensamente universalista que mede o conhecimento de forma homogênea, para classificar e desclassificar os indivíduos, em acordo com os parâmetros de classificação que a sociedade brasileira ratifica.

É lícito supor que o questionamento puro e simples dos modelos autoritários, quando desacompanhado de uma consistente crítica social e política, esteja levando as relações sociais a patamares de individualismo que acabam por reforçar o egocentrismo e anomia moral. Na verdade, tudo leva a crer que estamos diante de uma vertente do autoritarismo ainda mais violenta, posto que, idéias e práticas de exclusão são justificadas e naturalizadas a partir de interesses individuais ou de grupos econômicos e/ou ideologicamente dominantes (ARAÚJO, 2001, p11).

Mas apesar dessas constatações, nenhum círculo sócio-político e cultural imposto à maioria pode resistir incólume à ação conjunta das consciências engajadas na luta por uma educação para todos. Preferimos, assim, acreditar nas reticências que indicam a incompletude da abordagem educacional e sociológica. Sempre há possibilidade de mudança. Resta saber de qual lado vai surgir o movimento.

3.3 Com a escola a serviço do mercado, quem ficará de fora?

De acordo com as peculiaridades desse tempo de reprodução da cultura do consumo e esvaziamento dos referenciais identitários considerados salutareis em nosso país, a partir de políticas econômicas estritamente mercadológicas, também foram agregados ao ensino escolar, através da manipulação curricular, valores embasados na competitividade, unicamente pelo acesso ao consumo.

Ainda assim, acreditamos que a representatividade da escola na vida das populações consegue ir além dessa proposta, por tratar de algo sempre inacabado e em processo contínuo, a formação humana.

Desde os estudos dos ‘currículos ocultos’ iniciados na década de 70 até as atuais discussões sobre o neoliberalismo, tem havido uma preocupação com as questões de exclusão e as injustiças relacionadas ao ensino. Parece-me que esses estudos têm uma continuidade, pois indicam como alguns grupos usam os recursos das escolas em proveito próprio, enquanto outros não o fazem, e como ainda temos uma sociedade desigual que precisamos desafiar (POPKEWITZ, 2001, p. 10).

Desafiar a sociedade do consumo efetivando uma formação mais humana e menos mercadológica é por si um desafio a todas as instituições de caráter educacional do nosso tempo, inclusive as de Ensino Superior.

A proposta de aplicação de uma pedagogia emancipatória que alguns protagonistas da educação propagam às vezes se dilui no desafio do convívio plural. A palavra torna-se então, um manto, que quando é jogado sobre a prática, o resultado sai totalmente infiel à teoria. Para Apple (2003, p.85) os mercados são mercantilizados e tornados legítimos por uma estratégia despolitizante. Dizem que são naturais e neutros, governados pelo esforço e pelo mérito. No entanto, isso não comprova na sociedade.

Afirma Mészáros (2005, p.11) que até o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos.

Já reconhecemos em nossa cultura, inclusive pelo estudo puro e simples da história brasileira, que é fartamente pontuado por dizimações e massacres de populações e culturas distintas, as influências de seu referencial eurocêntrico de mundo.

Esse conhecimento nos traz as pistas que nos levam às causas de muitas atitudes preconceituosas de caráter racista em todos os nossos espaços, particularmente no escolar, onde a formação se legaliza e a certificação ganha o *status* de chave para abrir os acessos ao mercado de trabalho.

Embora, alguns acreditem que finalidade da formação escolar extrapola essa perspectiva mercadológica e deve apontar mais diretamente para a vida dos alunos, não dos futuros profissionais que a escola molda. Porque assim, a própria escola estaria sempre exposta à defasagem em seu feito, devido à rapidez com a qual o próprio mercado está sempre se modificando e exigindo novidades.

Gostaria de negar o preconceito segundo o qual a escola secundária deve servir de forma uniforme de adaptação precoce dos alunos ao mercado de trabalho. Primeiramente, porque este se tornou extremamente móvel, cambiante, imprevisível: a escola para o emprego está exposta a uma constante defasagem com relação à evolução rápida do mercado. E, em seguida, porque a função insubstituível da escola secundária é a de dar aos adolescentes os elementos e as referências essenciais e não somente para a vida profissional, seja qual for em que especialidade, mas também – e essa é uma dimensão educativa que jamais devemos perder de vista – para a vida de relações pessoais, a vida íntima, o uso sensível e prudente dos lazeres (MORIN, 2002, p.237).

Para que nesse contexto controverso a escola dinamize a própria prática educacional em virtude do crescimento integral do aluno e do seu entorno, necessita ela

mesma crescer em afirmação identitária com sua demanda, e não apenas oferecer seus serviços para uma clientela em crise.

Esse movimento não é possível sem uma tomada de nova consciência, baseada na diversidade, no reconhecimento da multiculturalidade, que a leve a novos posicionamentos políticos e culturais com firmeza e consciência, conservando os valores e rompendo as limitações.

Esta possível tomada de posição da escola pode ter a força de levar toda a comunidade escolar à reflexão sendo capaz de provocar novas ações, podendo promover também posturas políticas e práticas educacionais voltadas à superação das desigualdades de tratamento e assistência aos alunos vitimados pelo preconceito e discriminação racial, dentro e fora dos seus limites. Admitindo que sem desconsiderar as diferenças quantitativas, as diferenças qualitativas precisam ser devidamente estudadas, verificando-se os efeitos produzidos pelo conjunto das expectativas dos agentes sociais envolvidos no processo educativo (BRAGA, 2006, p.29).

A função social atribuída à escola passa por diversos questionamentos na contemporaneidade, já que educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. (Mészáros, 2005, p.13). Será necessário então ir além do exercício factual de uma transmissão de conhecimentos voltada apenas para o mercado de trabalho e em conformidade com valores imediatistas.

O próprio mercado está se propondo cada vez mais a redefinir as relações humanas, principalmente, pelas vias delirantes do consumo exacerbado como propulsor da existência humana e finalidade única das nossas ações, sendo estas cada vez mais seletivas e competitivas.

A idéia mercadológica atual trabalha um perfil genérico do ser, objetivando suprimir as características culturais e particulares, para igualar a todos de acordo com os níveis de consumo que possam alcançar, provocando tamanha alienação e desinteresse pelas causas coletivas, que a vida humana parece girar em torno da necessidade premente de produzir e adquirir bens materiais, sempre e cada vez mais.

Deixando de lado o sentido de pertença a um grupo cultural e o valor de preservar as singularidades pessoais e culturais mantendo a honradez da história, vamos nos tornando válvulas individuais das engrenagens do sistema sem rosto. A planetarização do lucro não unifica as consciências nas causas planetárias, mas as individualiza. Esse efeito tem sido mais comprometedor para as classes populares e para os trabalhadores, que ao passar por essa despolitização ficam mais vulneráveis às artimanhas do sistema capitalista neoliberal, que

para eles, só oferece exclusão e sacrifícios.

São os dois lados identificáveis do que se gera como desafio ou conflito na sociedade pós-moderna, a despeito do teor ideológico e especulativo do sistema que guarda suas verdades na penumbra, porém, não pode desconsiderar as conseqüências dos males que tem produzido. O capitalismo se impõe ao mundo como sistema único. Contudo, o esvaziamento existencial não conseguiu resolver os dilemas humanos, porque é no enfrentamento dos nossos próprios erros que conseguimos projetar novas propostas. Mas se não avaliarmos criticamente nossos engajamentos, como poderemos tê-las?

Nesse bojo pode se esvaír a consciência de identidade, seja de espécie, grupo ou de raça. O pensamento hegemônico do atual modelo capitalista se volta para o distanciamento do ser na ânsia de ter. Sublimando atitudes eivadas de imitação consumista, vendidas pela mídia em tempo real. Desfazendo intencionalmente o sentido de pertença a um grupo racial. Raça que não é uma entidade biológica mas sim uma construção social. (APPLE, 2001, p. 44). Um referencial válido para a afirmação do humano em todas as aprendizagens culturais e diversidades.

Com o termo aprendizagens culturais quero referir-me ao fato de que nós não aprendemos só Português, Matemática ou Estudos Sociais na escola; nela aprendemos, fundamentalmente, por meio de variadas estratégias e de muitos modos, a conhecer o mundo e a posicionar-nos nele e isso extrapola em muito a dimensão de transmissão de conhecimento que é usualmente apresentada como sendo a função primeira da escola (GOMES, 2002, p.55).

Se reconhecemos na prática pedagógica e interrelacionamentos no ambiente escolar, uma infidelidade à essa proposta de promoção do humano integral, situado num tempo histórico do qual ele tem a consciência de participar, em nome da manutenção de um entendimento limitado ao repasse de conteúdos, temos muitos motivos para questionar nosso jeito de fazer educação.

Na perspectiva de se formar cidadãos, é preciso desmistificar todo discurso e prática educacional orientado predominantemente pela valorização da 'formação para o mercado', sob pena de se continuar a nutrir diversas lógicas de opressão e de segregação, sobretudo a racial (BRAGA, 2006, p.37).

Cada vez mais se afirma que não é possível crer numa escola neutra, isenta de atitudes discriminatórias e seletivas na projeção de uns e não outros para o sucesso. Seja com relação ao crescimento intelectual como também no acesso ao consumo. Temos em verdade, uma entidade formadora contaminada com os hábitos e construtores diversos do que se condensa em cultura competitiva, devastadora para alguns alunos e seus familiares, com reflexos imediatos no contexto social maior.

Em nossa sociedade, amplamente pautada pela lógica do mercado e consumo acirrado de cultura massificante, onde os instrumentos de coerção social existem para também selecionar os aptos e reconduzir os inaptos do sistema à marginalidade sócio-cultural e profissional, o conhecimento se afirma e é vendido como uma das senhas necessárias para a provável participação dos indivíduos nas esferas de maior ou menor sucesso social. Ou, ao menos, as consideradas legítimas. Principalmente quando esse conhecimento é específico e voltado totalmente para as exigências de cunho mercadológico.

Se não é da lógica da escola pública vender o conhecimento, ela tem selecionado rigorosamente àqueles a quem o oferece. Contudo, para existirmos socialmente, somos convocados a entrar nessa trama de competitividade, e concordando ou não com seus trâmites precisamos garantir ao menos a sobrevivência, seja com aceitação ou com hostilidade.

No chamado mundo do trabalho, há cada vez menos espaço a ser ocupado nos extratos de formação mínima e média, particularmente, e a competitividade nos instiga a uma batalha cada vez mais individualizada, diminuindo os laços dos referenciais de grupo, levando ao alheamento pelas lutas coletivas, para fortalecer o grupo hegemônico. Mas fica sempre em aberto a escolha pela forma de fazer. A capacidade de transformação, renovação e inovação, não foi tirada da humanidade, embora muitas instituições operem nesse sentido.

Os rituais freqüentemente produzem formas de exploração social que são reproduzidas dentro do indivíduo e erroneamente concebidas como liberdade individual. Pré-condicionados pela lógica do capital, os rituais da escola tendem a fortalecer a tirania do desejo artificial em oposição às necessidades genuínas. Sua função de mecanismos simbólicos de mediação protege as estruturas de poder opressivo da escola e da ordem social mais ampla (MCLAREN, 1992, p.349).

Desta feita, toda ação pedagógica também se vincula a uma lógica, seja ela de emancipação ou de tirania, de acordo com a intencionalidade hegemônica ou contra-hegemônica para com o postulado do sistema, que é o grande gerador dos rituais de seleção e exclusão.

No contexto macro, estar fora do mercado de trabalho, ou na periferia do mesmo, em nosso país, onde o acesso ao consumo tem esse limite de sobrevivência, significa estar mais propenso socialmente, a figurar entre a massa manobrada que está *a priori* assujeitada aos ditames do poder por escassez de senhas para barganhar, o que diminui sumariamente a capacidade de enfrentar grandes competições com perspectiva de ganho.

3.4 Representação do Estado como mantenedor das exclusões

Há no mesmo cenário por nós estudado, um segmento social que surge tão sutil quanto sagaz: é a parcela da sociedade representativa do poder que denominamos classe política, e que continuamente, ao longo do processo histórico, procura camuflar as desigualdades que abriga em sua própria proposta de manutenção do domínio sócio-político-cultural, utilizando para isso o discurso aberto do Estado que alardeia a igualdade de direitos civis que estão escritos na Constituição, Carta Magna do país, mas não se comprovam na história empírica dos cidadãos.

Também se revela a exígua ação da classe política para ampliar acessos da população em geral aos patrimônios simbólicos da humanidade, educação, cultura, ciência etc.

Temos, dessa forma, esse Estado sempre afirmando sua disposição em defender os interesses e direitos de todos, todavia atuando com mais eficiência na defesa dos interesses da classe dominante, sendo seu protetor e álibi, embora não costume assumir tal prática, e chegue a negá-la com justificativas de cunho universais. Elaborando um mundo de retóricas para não transformar a realidade, que exige mudanças para avançar história adentro.

O disseminado discurso institucional e universalista do Estado, sendo politicamente convincente e de alcance oficial pela tradição e legitimação que possui, adentrou a escola formal e informalmente, e lá se mantém, conseguindo se reproduzir largamente, gerando e mantendo as exclusões, mas também alimentando a dialética que as envolve e abrindo então, perspectivas de superação das formas de relações instituídas sobre tal base.

Sua relação com o analfabetismo é das mais parasitárias, pois tem se valido da pouca formação de grande parte dos indivíduos – os analfabetos de todas as classificações - para legitimar as representações mais contraditórias aos interesses populacionais nos parlamentos.

O analfabetismo se consolida como um problema educacional crônico, sociológico, e tem servido de mote eleitoreiro há décadas, sendo publicamente utilizados por políticos descomprometidos com a nação, porque são comprometidos com uma reduzida proposta de classe, para se perpetuarem no poder e levarem adiante o projeto de conservação dessa sociedade dividida para a desvantagem da maioria, em favor dos interesses de alguns.

Em Alagoas, as desvantagens sociais para a classe pobre são alarmantes, o comprometimento histórico ao qual estão submetidos os sujeitos, desilude até os mais

otimistas. No entanto, não é insolúvel. É um novo estado a ser conquistado.

Os políticos esqueceram a miséria das crianças alagoanas e suas famílias. Os reflexos disso estão no relatório sobre a Situação da Infância Brasileira, deste ano, publicado pelo Unicef. Na lista estão cidades com o pior Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI). Nos anexos do relatório sobre a situação da infância brasileira, das 102 cidades alagoanas, apenas 18 estão fora do ranking dramático de miserabilidade completa, enfocando a infância. Comparando-se ao País inteiro, Alagoas está na última colocação, com 0,473. São Paulo é o melhor lugar para uma criança viver: 0,803. Quanto mais o IDI for próximo de 1,0 melhor é a situação da cidade. Mais próximo de zero, mais grave é a realidade (RIOS, Gazeta de Alagoas, 2006).

Tais entidades políticas se empenham em deslocar toda discussão de caráter libertário ou politizante, do foco principal - que são as relações estabelecidas pelo modo de produção capitalista aqui implantado, com todas as mazelas do mando, da politicagem e corrupção, do etnocentrismo europeu e práticas preconceituosas que aqui proliferaram e ainda persistem - para um jogo de culpabilidade entre as próprias vítimas da escassez de oportunidades históricas.

No caso da questão racial, agem assim buscando reverter à lógica das denúncias de racismo, dizendo que os negros brasileiros é que são racistas quando denunciam que há racismo no Brasil, assim como os pobres não enriquecem porque “não gostam de trabalhar”. Desafiando a partir disso, que não se dá bem na escola apenas quem não gosta de estudar.

O processo de fracasso dos alunos negros e empobrecidos nas escolas públicas não ocorre na transparência das ações. Antes, dá-se nas sutilezas das relações e no jogo de imagens do discurso. Identificamos este discurso, como sendo aquele da meritocracia, muito utilizado pela escola tradicional em nosso país, que responsabiliza com imenso desafogo de consciência os estudantes negros que “fracassam” no aprendizado escolar, no entanto, é sabido que por mais esforços que fizessem esses alunos as tradicionais imagens que a classe média tem do sucesso não estavam abertas para eles. (MCLAREN, 1997, p.184) e tal constatação foi um dos elementos que instigaram o aprofundamento da nossa pesquisa.

No cenário da luta pela conformação dos grupos sociais e subordinação das diversas culturas a uma única cultura dominante, a figura representativa do poderio de classe costuma surgir para garantir sua participação nos processos de coerção, com promessas sanativas para os males sociais que ela mesma causa, e a boca pela qual mais fala ainda é a do Estado.

Sua representação mantém visível todo poder de coerção que possui, aprimorado pelas nomenclaturas cambiantes, do mesmo sistema ou da mesma lógica, que atua na cultura,

na economia, na política, mas mantém-se distante da percepção dos indivíduos, atuando sem se fazer notar, porque assim está projetado para assegurar sua pseudo-neutralidade.

De acordo com Apple (2003, p.22), o neoliberalismo transforma a própria idéia que temos de democracia fazendo dela apenas um conceito econômico, e não um conceito político. E a maioria ainda recusa a reflexão política por compreendê-la unicamente como ato partidário, acirrando com isso a despolitização, que compromete o equilíbrio das forças divergentes no âmago das sociedades, beneficiando sempre o grupo dominante.

Contudo, a forma como essa tutela vem sendo efetivada em nosso país, revela uma crescente ineficácia, principalmente no tocante à execução de políticas públicas que teriam como finalidade melhorar as condições de vida dos indivíduos, particularmente os de baixa renda; entre as prometidas melhoras destacamos as políticas educacionais, que ainda não foram direcionadas para satisfazer as necessidades reais das demandas, particularmente das pertencentes aos grupos excluídos e marginalizados. Por essa razão concordamos com Apple (2001, p. 47) que não podemos separar objetivos econômicos e valores, visão tanto de família quanto de raça, gênero e relações de classe; política cultural, diferença e identidade, e o papel do Estado nisso tudo.

A manobra discursiva da representação estatal repercute nas subjetividades para moldar seqüencialmente as individualidades, conformando a população aos ditames do que é socialmente construído, mas, que de tão convincente adquire aparência de fenômeno da natureza, onde o homem não interferiu para que fosse o que é. Investem na aparência de naturalidade para poder ser mais facilmente, considerado legítimo. Em muitos casos, até a divindade foi utilizada para explicar as diferenciações na qualidade de existência dos povos. Na história do nosso país, o nome de Deus e sua vinculação a teologias alienantes sempre foi utilizado como estratégia de dominação.

Para isso as igrejas contribuem, quando fazem proselitismo e “esquecem” de democratizar o próprio Deus, a quem atribuem paternidade universal. Se nos domínios europeus casaram-se Igreja e Estado para alcançar determinados domínios, nossa história de colonização sentiu a força da junção da Coroa Portuguesa com a Igreja Católica, e sempre que há interesse o Estado sabe como recorrer aos recursos da fé, em benefício de seus escolhidos. Escreve Apple (2003, p. 125), que precisamos pensar historicamente tanto sobre determinados impulsos teológicos quanto sobre a importância das interações entre raça, classe, gênero e das relações religiosas e regionais antes do tempo.

Aqui, nesse exato campo discursivo onde a eficácia do verniz universalista também opera no intuito de fazer tudo parecer da mesma forma, instigando a idéia de haver

eterno consenso entre as etnias e grupos culturais, as divisões abissais entre as classes e os povos são oficialmente negadas e os direitos iguais reafirmados pelo Estado, que convoca legiões de cidadãos bem ou mal intencionados a repetirem suas falas, e apesar disso a realidade captada pelas estatísticas nos índices de déficits sócio-econômicos-culturais, revelam o largo perfil dos excluídos em nossa nação. Entre eles, a expressiva quantidade de negros e afrodescendentes.

Temos também um currículo homogêneo que traz uma proposta de educação padronizada, reiterada pelo Estado. Voltado para reproduzir, nas escolas públicas e particulares, o que dizem os grupos dominantes e seus valores, inclusive apontando condutas e manifestações culturais legitimadas, encerrando implicitamente condicionantes de classe e raça, que na prática, impedem os alunos estigmatizados de transgredirem essa lei invisível que os separa dos demais em expectativa de sucesso. Concordando com Orlandi (2003, p.43), os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos.

O próprio Estado, cuidadosamente equipado para garantir a defesa dos interesses de classe, se volta para a classe subordinada com um discurso genérico, supostamente neutro, mas que reforça os privilégios de classe e raça, promovendo uma noção de igualdade universal que nunca se concretizou. Esse discurso se espalha atuando como forte elemento de manutenção do *status quo* dos que ocupam posição de privilégio, através da perpetuação da desigualdade controlada pela coerção. Há nesse fenômeno a defesa e proteção dos patrimônios materiais e imateriais da burguesia, presente na formação do Estado desde sua gênese.

Assim sendo, o sistema educacional brasileiro, vinculado a essa lógica numa perspectiva maior de atuação, também funciona como aparelhagem do sistema social excludente. Ressaltamos, porém que isso não impossibilita ações divergentes dessa lógica no próprio seio do Estado, embora ainda as percebamos em proporções pequenas, estratégicas.

Se contínuas, será que essas ações poderão criar novos efeitos? As Ações Afirmativas, como políticas de Estado, conseguirão reverter essa ordem de pensamento? A sociedade civil, no entanto, pode sempre alargar um pouco mais sua margem de atuação, definindo propósitos de luta. Os grupos racializados em afirmação positiva da identidade, ao assumirem a proposta da conquista da igualdade de acessos oficializam os espaços de luta. E o Movimento Negro do Brasil, como representação de caráter nacional, tem sido historicamente persistente e influente nas atuais conquistas.

Falando de acesso ao poder é preciso associá-lo à apropriação do conhecimento e

dominação cultural, pois o caráter econômico não resolve tudo, mesmo no contexto da dinâmica de uma sociedade capitalista, como a nossa, a subjetividade humana guarda segredos.

O conhecimento é uma senha que sempre deixa margem para a reelaboração do pensamento, ou acesso ao mundo do consumo, entendido socialmente como algo valioso. Também possibilita a materialização do novo, incessantemente. E a ausência dele perpetua a subjugação dos povos e culturas. Para o Estado, nas determinações das práticas das divisões, qual interesse pode haver em democratizar esse acesso a todos os indivíduos, se o mercado não liberou para todos a mesma liberdade de consumir? E se o poder definiu seu território de comando sob os critérios de divisão, e as elites não estão interessadas numa redefinição desse porte?

O conhecimento tem a propriedade de fomentar o empoderamento dos grupos que o detém, e o seu contrário, o desconhecimento ou ignorância, geralmente nos torna massa manobrada, muitas vezes acrítica, diante das manobras da política e da economia, sendo muito bem utilizada pelo modo de produção capitalista para a geração das riquezas e reprodução das desigualdades. Os símbolos utilizados pelo sistema, numa perspectiva de sujeição dos indivíduos, permanecem na coletividade a partir de cada um; na ação individual, através do discurso e nas relações estabelecidas, provando a sagacidade desse mecanismo.

Assim sendo, os discursos veiculados pelos canais de longo alcance são carregados de altas doses de conformação para os ouvintes e partícipes dos diversos estratos sociais, que por sua vez são transmissores das mensagens recebidas, tornando-se eles mesmos canais de divulgação desses signos. O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. (ORLANDI, 2003, p. 32) Enquanto as produções culturais abertas, flexíveis, ganham à alcunha pejorativa de subculturas.

Partindo da informação que revela o descaso do Estado para com o futuro educacional do alagoano pobre desde o limiar da república, podemos conduzir nossa análise buscando compreender as razões e vantagens imediatas desse feito sócio-político isento de altruísmo e comprometimento histórico para a classe detentora do poder na “Terra dos Marechais”, que chegou ao século XXI como uma das campeãs de analfabetismo e defasagem na idade/série dos alunos do ensino fundamental.

Tais alunos, agora encontrados na EJA, têm a característica comum de resistirem às adversidades que buscam segregá-los em submundos sociais, assistidos minimamente por esse Estado que cada vez mais justifica sua isenção em oferecer assistência aos excluídos do

consumo pontual se auto-definindo como falido.

Consideramos seja fato que a miserabilidade imposta não anula os potenciais de resistência e manutenção da identidade desses alunos. Identidade e classe social se imbricam na trama sócio-histórica, e o resultado pode ser mais promissor para aqueles que elaboram uma noção de identidade cultural, do que para aqueles que vagam à deriva na comunidade societária. Pois quando se tem uma melhor compreensão da conjuntura passada e presente, identificando as reproduções dos preconceitos e discriminações, a tendência poderá ser a de reagir investindo mais tempo e força na conquista de espaços plurais.

Não é comum encontrarmos representantes da classe dominante comungando a pluralidade de culturas e saberes como legítimas, apesar de conhecerem nossa terra como híbrida, e se apropriarem do discurso da mistura de raças na perspectiva de negar a negritude brasileira, há entre esses representantes uma tendência ao diferenciamento no trato com as “coisas de negro”, uma espécie de busca pela superioridade branca, tal como foi construída no entendimento da sociedade que temos.

A ideologia da classe dominante brasileira, que é eminentemente branca, está imbricada em nossas relações cotidianas de forma sutil, e nem sempre questionamos nossas próprias posições dentro dos contextos que atuamos e nos faz emissores tanto quanto receptores das mensagens simbólicas, mantenedoras das desigualdades que teoricamente combatemos ou pretendemos combater.

Ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos [...]. Por que somos afetados por certos sentidos e não outros? Fica por conta da história e do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação com eles. Mas certamente o fazemos determinados por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia (OLIVEIRA, 2006, p.34).

Refletir mais sobre nossas motivações, crenças e éticas, sejam elas individuais, coletivas e planetárias, pode ser um recurso valioso para a definição do próprio perfil político-cultural capaz de lidar conscientemente com o Estado que temos, e seus aparatos de execução das políticas públicas.

3.5 Perspectivas que ainda existem no contexto neoliberal

O desafio trazido pelo atual contexto cultural diretamente influenciado pelo

capital, é a produção em série de grupos acríticos, tornados consumidores compulsivos e volúveis, confundindo cultura com apresentações folclorizadas, banalização do corpo e das afetividades; sem relações de tempo e espaço, sem consideração dos elos ontológicos ou compromissos futuros. Pondo em risco o pertencimento individual às causas coletivas que envolvem o homem planetário desse século. É a imposição do neoliberalismo como pensamento único, como única forma de interpretar e resolver o mundo. (MELO, 2004, p.20)

Há uma obsessão do sistema capitalista em gerar incessante busca pela riqueza, sucesso, poder e domínio, fomentando o desprezo pelos grupos deixados à margem do consumo e da posse. A dimensão social do indivíduo restrita ao individualismo como um valor moral radical. (MELO, 2004, p.20) Essa característica da cultura egocêntrica e materialista, também desperta reação diversa, e algumas vezes, adversas para toda a sociedade. Muitas vezes, estas reações se voltam negativamente contra todos os segmentos sociais. E eles mesmos, os que engendram as diferenças, movimentando as contradições que nos tornam desiguais em direitos e acessos, nos deixam a todos em constante tensão; à qual costumam reagir culpabilizando suas vítimas históricas como forma de justificar com maior ênfase essas exclusões.

O efeito das divisões em classe e raças, porém, é comprovado, tanto na miserabilidade que convive com a opulência, como na segregação racial dos negros e afrodescendentes na roda da pobreza, analfabetismo, criminalidade e altas taxas de mortalidade precoce, mantendo o agravo histórico.

Contraditoriamente, a escola pode ser considerada um instrumento de oficialização desses perfis decadentes, quando aplica sua força de seletividade e poderia investir mais na instrumentalização desses indivíduos pelo cultivo do conhecimento, na conservação dos saberes, sem negar ou excluir o diferente.

Em consonância com Apple (2001, p.34) a experiência brasileira nos tem ensinado que governos freqüentemente propõem horizontes, objetivos e esferas de interesse (por exemplo, equidade, igualdade de oportunidades e assim por diante) que, na atual distribuição de poder e recursos, simplesmente não podem ser atingidos.

São fenômenos que envolvem, direta e indiretamente, vários campos sociais na estruturação e na disputa por distintos tipos de capital, posições, afetos e possibilidades de (re) definição de critérios de visão e de classificação do mundo social. No entanto, é inegável que a escola constitui, também nesse caso, um espaço privilegiado para sua manifestação, observação e intervenção (BRAGA, 2006, p.23).

Em contextos sociais bombardeados pelas verdades descartáveis do consumo, as

perspectivas para o convívio plural, na interface das culturas são desafios presentes na rota dos grupos que se reconhecem singulares entre os diversos outros existentes. Há necessidade de resistência, de comunhão entre a sociedade e seus diferentes membros, para garantir uma margem segura de equilíbrio social, pois a humanidade vai continuar tendo necessidade de história, de passado, de referências próprias.

Em verdade, temos um contexto de opressão cultural, que não é resultado de uma suposta apatia do mercado por culturas, mas sim parte de sua estratégia de dominação, que passa inclusive, pelas religiões e sistemas de tradições. É um reforço, um aperto, uma tensão na responsabilidade do indivíduo com a sua própria existência. A exigência de uma competição pela própria sobrevivência, para tornar-se mais possível que os outros. Mais competente, mais apto, cada vez mais desigual. (MELO, 2004, p.30)

Se em algumas análises o neoliberalismo se configura unicamente como movimento econômico, mercadológico, compreendemos que sua proposta devastadora vai além, esvaziando de sentidos os feitos humanos.

Essa descaracterização das culturas tem a finalidade de impor um modelo único, global, determinado pelo mercado, o que será um agravante das exclusões que já existem. Esse fenômeno acirra o fetichismo pelo ato de consumir e o desprezo pelo sacrifício humano. Uma espécie de ditadura cultural em escala planetária, que se infiltrou na América Latina pelas vias da influência imperialista norte-americana, e não está nas linhas dos textos, apenas, mas em nosso cotidiano, dentro das casas, e também nas escolas.

Existe um projeto neoliberal de sociedade e de educação que se consolida de formas específicas, desde os anos 70, como um projeto hegemônico, no Brasil, na América Latina e Caribe e no mundo, como elemento de um processo de mundialização do capital, modificando nossas vidas e interferindo no planejamento e realização de nossas políticas educacionais (MELO, 2004, p.27).

Nesse contexto social marcado pelo acirramento das divisões, as perspectivas de interculturalidade e preservação das características peculiares de cada elemento formador da pluralidade cultural no Brasil carece da adesão da sociedade, dos grupos distintos, em defesa da legitimidade, da beleza e do direito de ser diferente, contrariando a lógica opressiva do mercado e da proposta neoliberal.

As manifestações da negritude, a preservação das tradições das Comunidades de Terreiro e as ramificações do hibridismo espalhadas pelas diversas regiões do país, são fortes apelos de resistência a serem mantidos e incentivados, pela proposta de humanidade que está posta na essência dessas manifestações vivas.

Sobreveio, finalmente, um tempo em que tudo o que os homens tinham considerado inalienável se tornou objeto de troca, de tráfico e podia ser alienado. É o tempo em que às próprias coisas que até então eram transferidas, mas nunca trocadas; dadas, mas nunca vendidas; adquiridas, mas nunca compradas, virtude, amor, opinião, ciência, consciência etc. Tudo enfim, passou para o comércio. É o tempo da corrupção geral, da venalidade universal (MARX, s/d, p.35).

Temos, por conseguinte, um Estado em conflito. Entre as propostas do sistema e a sobrevivência das culturas. Posto entre o consentimento das reformas e a negação das reformulações! O que poderá pressionar esse Estado a uma ação efetiva que implique na construção do novo, em favor do crescimento societário integral e articulado, quando seu grande financiador, o capitalismo neoliberal, propõe o inverso?

Para a classe pobre, foram implantados mecanismos disciplinares que costumam ser aplicados como severos instrumentos de controle, tanto através do aparato policial como através da coerção e reafirmação de um consenso anti-cidadão que naturaliza a violência institucional e simbólica, desde que utilizada para com os públicos anteriormente definidos como “perigosos” ou “suspeitos”.

Tais instrumentos de domínio utilizados pela nossa sociedade, que ainda assim se afirma democrática, revelam também o teor discriminatório e seletivo das políticas públicas que são aplicadas ? O que mantém esses fenômenos ao longo da história?

O sistema social que nos categoriza em coletividades e institui legitimidades históricas, jurídicas e subjetivas, utilizando para isto os diversos mecanismos que possui, sendo estes tanto explícitos quanto subliminares, tem conduzido a nossa sociedade para o convívio diferenciado com os indivíduos historicamente divididos em grupos distintos; onde encontramos os abastados e os empobrecidos, os legitimados e os marginalizados, brancos e negros, cultos e analfabetos etc., de acordo com sua essência cumulativa e competitiva, moldando o ser às perspectivas do capital. Qual a finalidade dessa condução, senão a manutenção do poder dos grupos dominantes?

O Sistema do Capital, pretensamente universal e realmente imposto ao mundo todo, tem como fundamento uma cosmovisão essencialista, excludente e individualista, calcada no princípio da identidade, nos processos de legitimação formal e na política de dominação. A exclusão econômica e social é legitimada por princípios abstratos que, no plano do discurso, justificam ideologicamente o estado de coisas que preserva e aumenta a injustiça social em todo planeta e no Brasil particularmente (OLIVEIRA, 2006, p. 15).

Para esse contexto influenciado pelo capital econômico, muitos precisam ser excluídos para que tal sistema afirme sua lógica seletiva, tornando-se a elitização de uns e a

exclusão de outros, um fenômeno presente em todas as esferas da vida social. Por isso mesmo, considerado natural por muitos.

Estes indivíduos são estigmatizados, e representam demandas a comporem certo percentual populacional estipulado para não poder participar de alguns processos sociais, que possibilitam o acesso, aquisição e reprodução de determinados capitais culturais reconhecidos e valorizados comercialmente. São excluídos da participação e assim, impedidos, de promoverem a socialização da cultura que os caracteriza, assim como, de assimilarem novos conhecimentos dentro da realidade a qual pertencem.

Não faz parte dos planos do mercado o acesso universal da população a todos os bens que são trocados em seu âmbito. No mercado, há ganhadores que são fortemente recompensados e perdedores que são correspondentemente castigados. (GENTILI, 2002, p.74). Nesse bojo, grupos sociais e culturas diferenciadas se confunde no mesmo rótulo de descrédito.

Temos, assim, ampliadas nesse fenômeno de exclusão sócio-econômico-cultural, demonstrações dos efeitos históricos das relações de classe na sociedade brasileira.

Por essa razão não devemos agir como se as relações de classe não contassem mais. Não devemos agir como se todas as coisas que aprendemos sobre como o mundo deveria ser compreendido politicamente de alguma forma estivessem superados, porque nossas teorias estão agora mais complexas (APPLE, 2001, p. 30).

A intencionalidade do sistema pode assentar-se na confusão dos referenciais de humanidade do nosso tempo, apesar disso, os velhos conhecimentos sobre as conseqüências da luta entre classes rica e pobre, não estão obsoletos. Ao contrário, conhecer é uma forma de instrumentalizar, em qualquer tempo.

A perspectiva então é resgatar nossas identidades, dentro das multirreferencialidades que nos torna povo culturalmente plural.

4. ONDE ESTÃO AQUELES ROSTOS? O CAMPO DA PESQUISA E SUAS COMPLEXIDADES.

Eu gostaria de parar esse redemoinho durante algum tempo para entender seu sentido, tanto na educação quanto em sua relação com forças ideológicas e econômicas maiores em sociedades como a nossa. Como essas pressões e essas forças são complicadas, o melhor é começar o processo de entendimento de maneira simples – com a história de uma criança, de um professor e de uma escola de uma certa comunidade (Michael Apple).

4.1 Descrição do *locus* imediato e seus reflexos sócio-culturais

Nosso proceder para a realização da pesquisa assentou-se na observação participante, no espaço da Escola Nossa Senhora, onde trabalho como coordenadora pedagógica nos turnos matutino e vespertino, mantendo vínculos de participação no trabalho das gestoras, professoras, demais servidores, alunos, pais e comunidade. Esse trabalho é compartilhado com outra coordenadora, que assiste esporadicamente o turno vespertino, dedicando-se integralmente apenas ao noturno.

A observação participante como via metodológica, influenciou no critério utilizado para escolher a supracitada escola, pois em acordo com Chizzoti (2005, p.90) é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural.

Minha ligação com o turno noturno foi favorecida pelo elo com os outros turnos, contudo, o intuito da realização da pesquisa era a justificativa para a minha presença no ambiente durante o período das aulas. Professoras e alunos sabiam disso.

Para o desenvolvimento das nossas análises foi considerado o enfoque da racialização das relações no ambiente escolar, e a valorização do capital cultural da elite *versus* a marginalização da cultura dos grupos subalternizados, na teoria de Peter McLaren, que nos fundamentos da Pedagogia Crítica aponta para os rituais da escola como transmissores simbólicos das ideologias sociais e culturais do sistema capitalista.

Para acrescentar, embasamos com Michael Apple, que considera o intercâmbio entre raça e classes sociais para explorar os caminhos complicados nos quais o poder opera na cultura, na política e na economia nesta sociedade. Reunindo outras contribuições, inclusive da literatura brasileira, como David Eduardo de Oliveira e Kabengele Munanga, além de

publicações como Kulé-Kulé, com autores expressivamente alagoanos, entre outros.

Considerando como objetos de nossa investigação todos os agentes educacionais atuantes na Escola Nossa Senhora e a comunidade em seu entorno, inclusive os pais de alunos, ressaltamos, porém, que foi entre os estudantes do noturno onde encontramos o principal foco de observação e estudo, pois ao modo deles, participaram diretamente da nossa pesquisa.

Na vivência metodológica da observação participante, como instrumentos de coleta, aplicamos questionários com perguntas fechadas e abertas, também fizemos entrevistas semi-estruturadas com os alunos e não estruturadas com os demais funcionários, o que aumentou nossa margem de acesso às experiências empíricas dos pesquisados, os quais na relevância dos seus discursos nos permitiram analisar o teor ideológico de suas motivações.

Encontramos uma sólida base de apoio na revisão da literatura, fundamental para a explicação dos fenômenos através de referências publicadas dentro da temática do racismo e do poderio de classe, além de outras que orientaram nosso pensamento, enriquecendo nossa prática de leitura e interpretação de textos nas áreas de interesse da pesquisa.

Optamos ainda por uma prática descritiva para, após a coleta de dados, registrá-los e analisá-los com maior precisão. Nossa perspectiva metodológica foi a qualitativa, por acreditarmos que “a pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela” (DEMO, 2000, p. 152). É de sua essência conferir importância à subjetividade dos sujeitos envolvidos em contextos, onde o objeto da investigação é constituído pela situação social e problemas que dela derivam.

A abordagem qualitativa parte do fundamento da existência de relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 1995, p.79).

Assim, estivemos na escola, entre as observações e as análises, destacando a interface do fazer formal com as relações étnico-raciais que são estabelecidas no cotidiano das aulas, com a proposta de fazer um recorte das consequências de caráter social excludente do preconceito e discriminação racial no ambiente escolar. Para isso, refletimos sobre o que está no seu interior assim como o que existe no seu entorno, além das expressões político-culturais que os influenciam.

A escola municipal Nossa Senhora está localizada em um dos bairros mais antigos de Maceió, a Ponta Grossa. O lugar já foi reduto da elite em outros tempos, por isso ainda

encontramos a ostentação do passado, em forma de casas antigas, algumas mantendo sinais da arquitetura da época (entre essas muitas estão em ruínas) e a pobreza do presente, com suas cores, cheiros e barulhos próprios.

No centro do bairro, porém, constituiu-se um núcleo que é conhecido como “Coréia”, tendo até um Centro Comunitário próprio. O *locus* imediato dessa pesquisa foi essa parcela da comunidade e seus habitantes, principalmente os que são alunos; as crianças do Ensino Fundamental, e, de modo especial, os da Educação de Jovens e Adultos, matriculados na citada escola.

Essa instituição certamente poderia ser apenas mais uma escola do bairro, não fosse uma particularidade de sua história, que a liga desde o nascimento à igreja católica do local. Segundo os relatos orais, repetidos na comunidade, um padre canadense chamado Silvestre (que por sinal cheguei a conhecer e ter grande estima no período da minha adolescência) doou uma parte do terreno da igreja para que se construíssem três salas de aula com o intuito de oferecer educação escolar às crianças do lugar, que sempre abundantes e mal assistidas pelo Estado, ao mesmo tempo, necessitando dessa oportunidade.

Após a sua morte, devido um trágico acidente, deixou à prefeitura a incumbência de manter a escola funcionando, como de fato está acontecendo. Desse modo, escola e igreja estão ligadas como siamesas.

Encontramos, no entanto, como relato oficial no Projeto Político Pedagógico da referida escola, o seguinte histórico, por nós reescrito na íntegra:

“O Centro Comunitário da Coréia, localizado no bairro de Ponta Grossa na efetivação do seu trabalho com a comunidade local, detectou a necessidade de assistência escolar. Por essa razão funda-se no ano de 76 a Escolinha Nossa Senhora ..., nome significativo, por pertencer a igreja católica da comunidade assistida.

Este estabelecimento de ensino atendeu inicialmente a uma clientela de faixa etária de 04 a 06 anos e meio, num determinado período, sendo mantido pelo Centro Comunitário da Coréia e pela Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Posteriormente, esta unidade escolar estabelece um convênio com a Secretaria de Educação (SED), implantando o Projeto de Assistência ao Aluno que se encontrava fora de faixa etária (PRODACEC).

Atualmente este estabelecimento de ensino mantém convênio com a Prefeitura Municipal de Maceió, sendo administrado pela Secretaria Municipal de Educação, passando a chamar-se Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora ..., situada na Rua Luiz Carlos de Souza Neto nº 205, no bairro Ponta Grossa. Esta instituição escolar atende a uma comunidade

de classe popular, que apresenta dificuldades sociais, culturais e econômicas, atendendo ultimamente ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série nos turnos matutino e vespertino e a Educação de Jovens e Adultos no período noturno.”

No ano letivo de 2007, tempo cronológico no qual foi desenvolvida a presente pesquisa ao longo de todo período oficial, a escola Nossa Senhora se organiza da seguinte maneira: no turno matutino funciona uma sala de primeira série, uma de segunda série e outra de terceira série. No vespertino uma sala de primeira série, uma de segunda série e outra de quarta série. No turno noturno uma sala de primeira fase da Educação de Jovens e Adultos (correspondendo à alfabetização e primeira série), uma sala de segunda fase (equivalente a segunda e terceira série) e outra de terceira fase (correspondente à quarta série).

A união, do ponto de vista físico, com a Igreja influencia a estrutura da escola, deixando-a sem espaço para se expandir, nem para permitir atividades essenciais, como o recreio para as crianças e até atividades de leitura. A esse respeito, encontramos no Projeto Político Pedagógico considerações que julgamos importantes para melhor compreensão de seu processo educacional que ali transcorre. Eis o trecho referido:

“O prédio escolar ocupa uma pequena área territorial ao lado da igreja Nossa Senhora ..., sem condições espaciais para se expandir, ficando a mesma prejudicada em muitas atividades pedagógicas como, por exemplo: recreação, esportes, educação física, eventos etc. Possui 03 (três) salas de aula, dispostas paralelamente, 03 (três) banheiros, sendo um para os profissionais da escola e dois para os alunos, uma cozinha, uma diretoria e, anexa a esta, uma secretaria, (observação: por não termos sala de leitura e sala dos professores improvisamos a diretoria para atividades tais como reuniões, leitura e atendimento aos alunos).

Na entrada da escola, há um pequeno espaço livre que pertence a igreja, o qual serve de área para recreação de forma inadequada, o que influencia a agressão entre os alunos, tornando estressante a recreação.”

Em nossa participação na vivência dessa unidade de ensino, constatamos a veracidade dessa declaração. A escassez de espaço para recreação altera o comportamento dos alunos, tornando-os violentos (esmurrando-se ou derrubando a merenda uns dos outros, salvo com a presença de um adulto, com uma postura firme para controlar essas reações). Mas não há perspectiva de melhora com relação a isso, pois o limite físico é tão grande quanto a falta de opção dos pais e alunos. Apenas uma mudança de prédio poderia resolver o problema.

Diante desse quadro, uma demonstração de uma parcela das possibilidades históricas, culturais e estruturais que existem para efetivar a prática educacional nessa unidade

de ensino, nossa perspectiva inicial foi tomando a forma de uma lente, buscando captar e analisar contextos e amostras desse ângulo da realidade, respeitando sua dinâmica, inserindo-se tanto quanto possível na vivência dessa comunidade, isso possibilitado pela conveniência do meu trabalho como coordenadora pedagógica nessa mesma escola a partir do ano em que iniciamos a pesquisa.

Uma das características relevantes do espaço geográfico onde a escola se situa é a constância da poluição sonora, principalmente no turno noturno. Em certa noite, foi impossível para as professoras permanecerem em sala com os alunos, pois de um lado havia, dentro da Igreja, a celebração da Renovação Carismática Católica, entoando seus estridentes hinos de louvor, com microfone e acompanhamento de instrumentos de corda, e do outro, numa calçada, um culto evangélico com as mesmas características sonoras. As aulas tornaram-se inviabilizadas neste dia, mas ninguém reclamou.

Se fosse um batuque de tambores, cânticos em língua africana, será que a passividade teria sido no mesmo grau? O respeito à religiosidade de matriz africana seria o mesmo? Certo é que todas às quintas-feiras, a Renovação Carismática se reúne para cantar, alterando as aulas, que nesse dia precisam ser adaptadas às circunstâncias. De acordo com um aluno da terceira fase, difícil mesmo é quando fazem exorcismo, porque os gritos “às vezes causam medo”.

4.2 Percepção das relações com os sujeitos da pesquisa

A observação do cotidiano escolar, nos três turnos, foi fundamental para nos permitir encontrar o elo entre a escola, o corpo discente e as equipes de profissionais da educação e as relações étnico-raciais ali presentes, mesmo quando são camufladas, para entender suas influências no aprendizado escolar.

Não pretendemos, contudo, limitar o enfoque desse estudo à comunidade local, todavia precisamos conectá-lo com a perspectiva macro que o fenômeno cultural adquiriu historicamente, na comunidade social contemporânea com seus intrincados esquemas de representações sociais, reproduções e efeitos de sentido, a revelar novas verdades sobre a mulher e o homem da pós-modernidade.

Fizeram parte dessa pesquisa a participação, a princípio tímida, depois mais descontraída, de oito (8) alunos/as das três fases da Educação de Jovens e Adultos da Escola

Nossa Senhora, que responderam ao questionário aplicado. O critério utilizado para a escolha dos alunos foi a boa disposição que demonstraram em participar, pois a maioria se esquivava, e alguns não sabiam escrever ainda.

Entre os participantes, havia cinco mulheres e três homens, seis deles eram solteiros e apenas dois casados. Todos haviam estudado durante a infância: apenas um estudou em escola particular, outro estudou em escola particular e também em escola pública, e a maioria só havia estudado em escola pública durante a infância.

Das três professoras do turno, apenas uma evitou participar das nossas conversas, estando sempre distante. Era a mais nova das três. Sua turma era primeira fase.

Numa entrevista aberta com a vice-diretora da escola, perguntei o que poderia dizer sobre as possíveis causas de ter tantos alunos negros e afrodescendentes nas salas da EJA, e obtive essa primeira resposta: “Falta de incentivo dos pais e de interesse deles, ou também necessidade de deixar de estudar para trabalhar.”

A resposta veio rápida, sem reflexão anterior, dentro do padrão discursivo reproduzido pela própria comunidade escolar, ou seja, já estava pronta! No entanto, na Secretaria Estadual de Educação assim como na Municipal, já ouvimos diversas vezes esse mesmo diagnóstico! Quantos seminários sobre EJA já nos falaram disso também? Inúmeros! Pelo menos a parte que toca à questão trabalho ganhava certa relevância nas falas dos seminários, contudo, percebemos que esse não é o único fator, e entre outros, o racismo pode despontar como uma questão a mais.

Além disso, a própria comunidade escolar, a partir desse discurso pronto, tem saído isenta de responsabilidades nesse suposto “fracasso” dos alunos do ensino regular, terminando nas salas de EJA, recebendo menos estímulo do que precisam e menos reparação do que têm direito. Torna-se um discurso oportuno ao sistema, por isso as possibilidades de reprodução são ampliadas.

Essa resposta pronta não deixa espaço para reflexão sobre a influência do currículo aplicado, metodologias utilizadas ou até mesmo a postura pedagógica e valores sociais presentes na relação aluno/escola. Nesse caso de retardamento da escolarização, o desmérito pertence ao aluno e à sua família, ou então, à sua condição social.

O papel da escola, sua função social, o dever dos profissionais em acrescentar elementos capazes de instrumentalizar os indivíduos, nada disso vem à tona. A escola justifica a situação criada apontando possibilidades de causas que estão sempre fora dela mesma. Assim sendo, mantém-se em sua posição seletiva, classificatória, excluindo demandas sem refletir ou assumir responsabilidade pelo que materializa: indivíduos excluídos.

Comprometendo o presente e também o futuro, sem associar sua prática, por vezes tendenciosa, ao fracasso de muitos.

A força do discurso meritocrático com relação ao aluno é tamanha, que só se iguala ao discurso que culpabiliza a família. Resolvi então, diante do outro argumento utilizado como possível explicação para a retomada tardia dos estudos, nesse caso o trabalho, continuar o nosso diálogo fazendo a seguinte indagação: As crianças dessa escola largam as aulas para trabalhar? Ao que foi respondido de forma incisiva: “Aqui não, só se for futuramente.”

No entanto, uma professora do turno matutino já reprovara 50% dos alunos e ainda estávamos em outubro. Como o fez? Anunciando à direção e à coordenação que “nem santo conseguirá fazer o milagre de salvá-los da reprovação”, porque, segundo ela mesma, não sabem de nada. Em nenhum momento alguém abordou sobre o insucesso da sua metodologia. Somente os alunos eram responsabilizados, entre eles a maioria é afrodescendente, todos moram na periferia de Maceió e estarão ao final do ano letivo de 2007 iniciando suas jornadas individuais de acúmulo de fracassos no aprendizado escolar.

Onde estarão nos anos seguintes? Ocupando os lugares dos atuais alunos do noturno? Uma confirmação equivaleria também a dizer que o governo brasileiro paga pela alfabetização do mesmo aluno da escola pública, nas séries iniciais dos turnos ditos “regulares” e na EJA.

Ao ouvir o questionamento sobre haver uma possível relação entre extensos períodos de retenção nas séries iniciais ao longo da vivência escolar, nos turnos considerados regulares, e preconceito e discriminação racial na escola, a vice-diretora, que é negra, quase se assustou. E enfatizou que não vê vínculo algum entre uma coisa e outra.

Percebemos então ainda persistir no imaginário coletivo a idéia da experiência de escolarização como algo encerrado no próprio ato de ensinar e aprender, algo automático, sem interferência dos valores e das políticas culturais atuantes no diversos contextos. Um universo blindado às interferências do sentimento e da auto-estima.

A reação de espanto diante da consideração de uma possibilidade de influência negativa do racismo na escola nos revela o tamanho da cisão que ainda existe, entre o entendimento das relações estabelecidas com os alunos na escola, e as conseqüências dessa interação no aprendizado. Se não existisse uma relação respeitosa entre nós, acredito que, em seguida, a reação de espanto chegaria ao desdém, tamanha a ironia que ganhou expressão em seus gestos.

Na seqüência da nossa interação, reafirmo que se tratava de uma entrevista

informal, perguntei se em algum momento no cotidiano escolar a vice-diretora havia percebido alguma diferenciação de tratamento por parte de alguma professora da escola para com alunos brancos e não-brancos nas séries iniciais. Veio então a afirmativa: havia percebido várias vezes. Acrescentou, inclusive, que certamente isso influenciava na relação da criança com a escola, conseqüentemente no aprendizado. Contudo, foi incisiva ao afirmar que o fracasso não era irreversível por conta disso. Acrescentando: “Dependendo do aluno, da personalidade dele, isso pode influenciar no aprendizado. Assim, o aluno precisa de incentivo”.

Nesse ponto da conversa, ela mesma afirmou se reconhecer negra e ter passado por todas essas dificuldades por razão da cor, e ainda estar passando. Segundo ela, a característica étnica influencia até no ambiente de trabalho. Principalmente pelo posto importante que ocupa, por ser o segundo na hierarquia escolar. Porém disse que isso não gera conflitos íntimos, pois se aceita. “Eu sou eu”. Fecha a frase demonstrando que se gosta. Contudo, traz à baila uma experiência de discriminação racial vivida pela filha de apenas sete anos, na escola onde estuda, e admite: “Tenho receio”.

Segundo ela, a filha estava triste e resmungando que não queria mais ir à escola porque uma menina, branca, estava usando sua cor para ofendê-la.

Disse para ela reagir. Que em todos os lugares existiam pessoas que faziam isso. Que ela era linda, uma negra linda! Mas, fui à escola falar com a diretora e sugeri uma palestra sobre o tema. Quanto à minha filha, ela tem que se aceitar! Disse a ela: você é negra porque é minha filha, e a mamãe é negra! Você é filha da mamãe! (C.M.R. vice-diretora)

Fiz então uma retomada de alguns pontos importantes da entrevista, dizendo a ela, “você disse já ter percebido diferença de tratamento por parte de professoras com relação a alunos negros, disse também ter vivido situações assim em sua própria história, sua filha de sete anos já passou pelo constrangimento do preconceito racial com uma colega, também criança, na escola dela. Diante dessas constatações você acha que encontramos racismo dentro ou apenas fora da escola?”.

Acho que eu me contradisse! Há sim racismo na escola. Inclusive comigo. Tem gente que “entronxa” a cara. Mas vou em frente, não tive esse ponto fraco de não me aceitar. Se cada um for olhar no passado vai ver que tem um negrinho no fundo do baú (C.M.R vice-diretora).

A contribuição dessa entrevista para a nossa pesquisa foi substancial porque a partir desse diálogo conseguimos conhecer um pouco mais sobre o esforço que a mulher negra precisa fazer em nosso país, não apenas para vencer as barreiras no percurso da formação escolar, mas também para se manter nos patamares sociais, alcançado na profissão

que exerce. A rejeição pela vice-diretora negra vem particularmente de alguns professores e auxiliares de serviços gerais. Não vem dos pais, nem da comunidade. Ou seja, a resistência é ao posto de “subalternos” a uma negra, na hierarquia que institucionaliza as relações nos espaços escolares. A diretora geral é branca e pertence a uma das famílias que “mandam” no estado de Alagoas.

Percebemos, conseqüentemente, na fala da entrevistada, várias alusões à força de caráter individual que a pessoa negra precisa desenvolver para não perder a batalha na sociedade e na própria escola. Compreendemos esse pensamento como uma outra forma de valorizar o mérito pessoal. Ou seja, ainda há enorme distância da compreensão da luta coletiva pela conquista do direito de ser diferente, e ser tratado com respeito e equiparação de direitos pelo conjunto. Isso pode justificar o sucesso de apenas alguns negros, em nosso contexto macro?

Será que se destacaram na mídia e no mercado porque conseguiram desenvolver essa força pessoal, ao passo que a maioria excluída não conseguiu desenvolver essa força no mesmo grau de intensidade? Ou seja, a maioria negra que não consegue sequer concluir os estudos em tempo hábil, pode de certa forma, ser considerada incapaz? Caso a resposta seja afirmativa, nasce outra pergunta: por que a maioria branca se sobressai? Será a volta da determinação genética?

Numa outra vez, a própria vice nos relatou um fato ocorrido no interior da escola com ela mesma: para ajudar as auxiliares de serviços gerais, teve de lavar um dos banheiros. Nesse ínterim, uma funcionária perguntou a outra se também não ia lavar o outro banheiro, ao que essa respondeu: “Não, eu não sou negra!” Partindo desse exemplo, refletimos que, se nem a força da hierarquia consegue conter essas expressões racistas com a vice-diretora, como será a ação dessas funcionárias, para com os alunos negros? Elas estão em contato com eles cotidianamente. E supostamente, estes funcionários públicos, estão na escola para em muitos momentos, servir aos interesses e necessidades dos alunos, mas, muitas vezes, parecem não lembrar disso.

Mantendo o mesmo caráter de informalidade, a seguinte entrevista aberta foi feita com uma professora do turno noturno, que trabalha com uma sala de segunda fase de Educação de Jovens e Adultos. Ela é negra, e apesar da ação moderada dos melanócitos na pele, seu corpo exala negritude nos traços que carrega.

A abordagem inicial foi sobre se ela percebia o predomínio de um perfil étnico entre seus alunos. Depois de parar um pouco, respondeu: “Maioria afrodescendente! Na minha sala tem Ronaldo, Rosângela, que são negros... Brancos não têm! É interessante, acho

que eles não lidam bem com isso, não. Falei sobre o sistema de cotas, se era um reparo do governo ou enfatizava mais a divisão. Eles não acham que seja reparo. Todos os meus alunos se posicionaram contra. Acharam que era só uma “tapeação”. E mais uma vez fica comprovado esse preconceito com o negro”.

A primeira fala saiu carregada de impressões negativas a respeito das ações afirmativas para negros. Apesar de também serem negros e afrodescendentes, segundo a professora, seus alunos não se sentem confortáveis com as abordagens sobre cor (isso se confirmará no questionário aplicado com alunos de todas as salas, no item que pergunta a cor do entrevistado. Ninguém responde negro, sempre optando pelo termo “moreno”). Percebemos, no entanto que a desconfiança com as cotas para negros nas universidades pertence mais a própria professora. Sua postura, seu jeito de falar dizendo “negro quer competir de igual para igual”, revelava a quem pertencia de fato, esse entendimento, que ela socializava na sala de aula, influenciando os alunos.

Com o objetivo de conhecer mais, seguimos dialogando, até chegar ao ponto que interessava mais a esta pesquisa: a percepção do racismo na escola. Na pergunta: “Você percebe alguma relação desse perfil dos alunos da EJA com racismo na escola?”, descrevemos uma das respostas:

Nunca parei pra pensar sobre isso, mas é muito interessante, se é coincidência. Eles têm sempre o mesmo perfil! Negros, feios[...]. Se vestem do mesmo modo, têm o mesmo jeito... Parecem mesmo aquelas crianças que ficavam à margem das coisas na escola. As que não participavam. Nunca iriam ser eleitas rainhas de nada. Não eram rainhas do milho na festa junina[...] (E. P. S. A. 44 anos, professora há 24 anos).

Como na entrevista anterior, um caso pessoal veio à memória. Isso tem revelado um ponto em comum no diálogo com pessoas negras. A professora resgatou nessa entrevista uma das marcas deixadas pela vivência escolar no período da infância, mas sua fala também omite o elemento “cor”. Admitir a cor como obstáculo nas relações sociais não é postura instantânea, só surge quando a consciência individual é trabalhada, quando o indivíduo promove a própria libertação do mito da democracia racial.

Nunca fui gorda, mas também não era magra. Nunca participei de nada na escola. Quando tinha pastoril eu queria participar, mas só ficava sabendo quando já estava acontecendo. Quando via eu pedia para dançar, mas as professoras diziam: mas você não ensaiou! E nunca me diziam com antecedência. Certa vez, uma amiga ensaiou uma dança, mas não tinha traje. Eu tinha. Então a professora perguntou se eu podia emprestar. Eu disse que não, pois eu queria dançar. Uma professora olhou pra outra e riu. Mesmo assim a professora aceitou, me ensinou os passos, outra amiga me ensinou em casa e aprendi. Só dancei essa vez, tinha 11 anos. Acho que a vontade foi maior do que a vergonha (E. P. S. A. 44 anos, professora há 24 anos).

Uma memória forte, muito viva, a ponto de transformar suas expressões faciais, acordando a mágoa. Assim sendo, só mais um questionamento foi feito: a respeito da cor. Ela respondeu imediatamente: “Sou negra! No meu registro tem parda, mas nunca vi essa cor!”.

4.3 Os caminhos abertos: procedimentos metodológicos e as primeiras descobertas

A escola é uma representação do projeto do capital em nossa sociedade. Os valores trabalhados dentro dela combatem outras possibilidades de propostas de organização social. Ela está rigidamente recortada pelo Estado, que normatiza seu fazer, em consonância com o sistema. Os capitais culturais e econômicos estão inextrincavelmente vinculados. O tipo de conhecimento considerado como o mais legítimo na escola, o qual atua como um complexo filtro para estratificar grupos de alunos, está conectado às necessidades específicas de nosso tipo de formação social (APPLE, 2002, p.37).

Nossa formação social capitalista com ranço escravocrata é a base para muitos preconceitos mantidos nas relações sociais. Em nossa busca por novos ângulos dessas relações para análise e sedimentação da pesquisa sobre a instigante temática do racismo na escola, encontramos a Auxiliar de Serviços Gerais do turno vespertino, de 37 anos, M. E. P., trabalhando há 3 anos e 11 meses, de acordo com ela mesma. Em entrevista curta, de fala direta, ela nos deixou o seguinte depoimento:

Aqui eu acredito que não há relação entre a cor do aluno e a relação com o professor. Dentro de outras escolas isso pode até acontecer. Muita gente, por ser branco, não gostar de negro. Se a professora for branca pode até fazer isso. Mas também tem negro que só gosta de branco, não gosta da própria cor. Eu sou morena-parda. Nunca tive problema por causa da cor. Minha cor é bem-vinda. Nunca tive problema em parte alguma. Tem um aluno negro que eu observo muito aqui, mas não é por causa da cor, é por ele ser sapeca. Não é a cor que faz a professora se afastar dele, é o jeito dele. Há um tratamento diferenciado com ele por ser sapeca, assim, do tipo: bateu-levou... O sistema é esse. Tirando a cor dele, tem outros que ela também repudia e é por causa do comportamento.

Na honestidade do senso comum, a funcionária da escola revela o quanto acomoda sua experiência social, o fato de ser mestiça, ao dizer que ‘sua cor é bem-vinda!’, ou seja, ela não é negra! Está no meio termo, na condição de amortecimento do preconceito racial, sendo ‘morena-parda’. O fato de trabalhar numa das escalas subalternas dentro do organograma profissional de gerência da unidade de ensino e a pouca escolaridade que porta, parece não está relacionado à sua representação de cor. Quando analisa a condição do aluno,

repete o discurso da escola: comportamento, indisciplina, as causas comuns dos insucessos!

Enquanto o aluno negro que em sua observação é repudiado pela professora, tem o desmérito por conta própria, constatei, na relação entabulada com esse aluno, muito vivaz, ativo, tratava sempre a professora com largas expressões de afetividade, como sorrisos, toques, e participação nas aulas, mesmo de forma estranha ao padrão, pois respondia às perguntas de forma aleatória, já que não estava ainda com o domínio do alfabeto. A professora o repreendia constantemente por causa disso. Como se estivesse a dizer: só participa quem sabe! Mas ele insistia sempre.

Se esses “repúdios” forem seqüenciados, ele poderá estar em poucos anos, nas fileiras dos matriculados na EJA mesmo tendo passado pelas séries iniciais no tempo prescrito, pois ao procurar conhecer o futuro que o aguarda para o ano letivo de 2008, foi confirmada a repetição da 1ª série. Mais adiante, no entanto, a situação foi modificada pela força de novas circunstâncias, externas à determinação da escola, vindas, porém, da Secretaria de Educação, e esse aluno chegou a passar para a série seguinte, todavia em outra escola. Essa troca foi resultado de um acordo entre diretoras. E assim, ele se tornou “um a menos” dentre os problemas dessa escola.

A escola já tinha seus alunos “condenados” do turno matutino. Para nós, eles podem configurar no *lócus* da pesquisa a confirmação da seleção feita nas séries iniciais. Entre eles estão os que fazem “confusão”, os inadaptados às negações impostas pelo sistema. E os já catalogados pela professora convicta de estar cumprindo sua missão de educadora, para serem retidos na série em que estão. Um argumento mantido na inflexibilidade, pois como coordenadora busquei abordar novas perspectivas de ações avaliativas, que não lograram outros resultados.

A alguns desses alunos, a própria diretora prometeu não renovar a matrícula na escola (Pública!) no próximo ano letivo. Motivo: “não aprendem, dão muito trabalho!” E quais olhos, além dos nossos, estão voltados para eles agora? No comparativo com o histórico dos atuais alunos do turno noturno, temos a impressão de acompanhar as mesmas histórias, cenas, discursos sendo incorporados.

Apesar de, na infância, os alunos do noturno não terem passado pela malha seletiva do sistema educacional nas séries iniciais, é fato que eles retornaram, e estão nas salas de EJA. Para isso, também foi necessária uma motivação nova. “Por qual razão voltaram a estudar?”, abordamos no questionário. Entre as respostas, temos essa: “Porque no trabalho pediu quinta série”. (Aluno do noturno)

Para esse aluno a qualificação mínima exigida para manter-se no emprego foi a

única motivação. Caso conseguisse trabalhar sem tal exigência, não estaria em retorno à escola. E continuando sua vida como analfabeto, continuaria endossando lamentáveis estatísticas sociais e raciais as quais sequer conhece. Encontrará uma reparação da negação passada, nessa escolarização do presente? Ou completará o ciclo exigido e se dará por satisfeito por continuar trabalhando?

Esse aluno afrodescendente já havia praticamente completado as etapas previstas pelo sistema, incluído numa engrenagem específica, dentro de sua lógica. Iniciando com o mau desempenho escolar na infância, passando pelo abandono da escola, e chegando ao emprego de baixa-remuneração. Sem a escolarização mínima, foi necessário voltar à escola, mas apenas para obtê-la. Não há outra proposta além da comprovação formal dessa escolarização.

Funciona como uma espécie de profecia social. Os resultados de malogro diante das tentativas de superação são imensos. Dificilmente ele conseguirá ocupar vaga em um emprego capaz de lhe garantir um salário melhor, permanecendo nesse mesmo patamar de aquisição dos saberes escolares. Mas o senso comum o acomoda numa representação de máxima decência para o negro pobre: “é trabalhador!” Na seqüência das falas conheceremos a plataforma desse pensamento dos alunos do noturno a respeito do próprio passado escolar, o retorno e as projeções modestas de futuro. A percepção das relações raciais não está em nenhuma fala espontânea, durante todo o trajeto da pesquisa, o que não a torna inexistente.

(JPS, 35 anos – Pintor) Estudei na infância, está com muito tempo. Quando era pequeno só ia à escola para bagunçar. O cara só tem cabeça quando fica de maior! Já estou com vontade de desistir porque o trabalho cansa demais! Mas o cara sem estudo não é ninguém. Até para pegar o ônibus, pergunta: “que ônibus é esse?” Sei ler mais ou menos. Estou na escola para arrumar um emprego melhor. Ficar todo melado de tinta é ruim demais.

Algo simples do cotidiano, como pegar o ônibus para se deslocar pela cidade, torna-se um desafio para os ex-alunos que saíram da escola sem conseguir a alfabetização. Ele afirma que “sem estudo não é ninguém”, na revelação da baixa auto-estima de que é portador. No contato com os alunos do noturno, é fácil ouvir a repetição desse discurso, levando-nos a concluir que quando retornam à escola já trazem a auto-estima esfacelada. Como reparar esse tipo de dano seguindo apenas a rotina de aulas simples estabelecida nessa escola? Nessa representação encontramos apenas um ex-aluno rebelde? Temos também um aluno negro, estudante do noturno, cercado por limitações e dificuldades criadas pela sociedade excludente.

Na amostra trabalhada para a pesquisa, também temos evidências de algumas razões de cunho metodológico, respaldadas no autoritarismo do sistema educacional, na

prática dos professores, resultando em desestímulo e insucesso da parte dos alunos.

A opinião das professoras a respeito das individualidades com as quais trabalham, acompanha esses alunos por muito tempo, como, por exemplo, dizer que eles “não querem nada com a vida”. Contudo, a opinião da maioria dos alunos a respeito de suas professoras é fincada na opinião do senso comum, que atribui autoridade e as torna entidades quase perfeitas.

Nas respostas às perguntas sobre “como eram seus professores na infância”, o pensamento dominante se confirma nas seguintes falas:

“os professores eram “legais e simpáticos”, ou enfatizando que a professora “era ótima, eu é que só ia bagunçar mesmo”, mais a frase assumida que dizia “eu é que não queria nada com a vida”, ou simplesmente dizendo que a professora era “uma pessoa boa”.

Compreendemos essas falas à luz da ideologia que transforma as vítimas em culpadas, como sustentação dos sistemas de crenças que justificam nossa sociedade e suas iniquidades. A representação idílica da professora é algo facilmente percebido nas salas de Educação de Jovens e Adultos, quando o jovem assume mais consciência do importante papel que ela desempenha. Na infância é mais notório ação-reação por parte dos alunos.

No entanto, aparecem também alguns contrapontos, reações mais incisivas, como: eram “burros, não ensinavam direito”. Também a ponderação: “três professoras foram boas, o resto não foi”. E o desabafo: “não gostei porque a professora usava palmatória e minha mãe me tirou da escola”. Para fechar esse quadro uma aluna responde: “não lembro”. No contraponto das falas, nem todos apagaram a imagem gerada na infância a respeito das professoras que tiveram, tendo sido preservada a imagem negativa das que “não foram boas”.

Temos uma amostra da acomodação ao pensamento dominante por parte de alguns alunos, o conhecido ritual de *mea culpa*, imposto pelo discurso da escola aos alunos considerados fracassados na aprendizagem. O campo para a crítica à comunidade escolar é basicamente fechado! As personagens se refletem em estereótipos. Não dá para esperar neste cenário uma percepção das relações raciais dentro da escola, como algo espontâneo.

Contudo, numa confirmação da resistência de outro percentual de envolvidos, temos também o registro, embora em menor proporção, do pensamento crítico, que divide com o professor o insucesso no aprendizado. Ao dizer “não ensinavam direito”, o aluno também constata ter sido este o motivo de não ter aprendido como deveria, recusando assumir sozinho o ônus do fracasso. Apesar da imposição do sistema.

Também consideramos significativa a análise feita pela aluna que diz ter tido professores bons, e outros não. Desmistifica-se a questão de só o aluno ter culpa, dividindo

com os professores partícipes do processo o peso de não ter conseguido ir adiante, na infância. Porém, admitir a existência de bons professores é importante, e talvez esse referencial positivo ainda esteja a influir, ainda hoje, na relação da aluna com a escola. Mesmo aqui, a percepção da aluna volta-se para a competência da professora. A invisibilidade das influências do racismo na escola pelos alunos e alunas negras, é fácil de constatar.

Outra situação de relevância é quando a aluna faz alusão à violência que implicava o uso da palmatória em sala de aula, o ápice da metodologia de ensino autoritária. É a punição física como acréscimo à simbólica e vindo à tona na fala de uma aluna de apenas 38 anos, ou seja, isso não ocorreu em um passado considerado longínquo, mas num passado próximo. Para o povo negro no Brasil, a violência sempre fez parte do caminhar. Punir uma aluna negra com palmatória dentro da escola, não era de chocar ninguém, nem mesmo a família, geralmente convencida do sucesso do aplicativo para “consertar” o “pau que nasce torto”.

Essa violência física, hoje inadmissível, certamente se transmutou em outras formas de violência, mas não se extinguiu, pois nosso sistema educacional ainda carrega forte influência da compreensão pedagógica punitiva, sendo assim possível encontrá-la ainda na prática de professores mais tradicionais, ou seja, os que fazem da forma como aprenderam, sendo aplicadas ideologicamente, causando lesões invisíveis na subjetividade, e, talvez por isso, mais profundas e persistentes. Criando e mantendo a baixa auto-estima.

No complexo trajeto da luta pela formação escolar destes alunos “persistentes”, a relação com os colegas de escola também pode ser reveladora das formas de tratamento cristalizadas em nossa sociedade, considerando os preconceitos e juízos de valor disseminados pelos canais discursivos, que chegam à escola.

No convívio entre os próprios alunos, focalizando o período da infância, buscamos exemplos das manifestações do teor ideológico das atitudes cotidianas dos adultos com os quais conviveram, nas famílias e também no recinto educacional. Por eles mesmos, enquanto crianças, repetirem grande percentual daquilo que ouviram e viram.

Dessa forma, as crianças transmitem também as frases pejorativas aplicadas às pessoas negras e agredem os colegas, depreciando os cabelos, narizes e bocas, além da própria pessoa, associando a cor a coisas sujas, dejetos etc. Encontramos, porém, alguns entraves com relação ao detalhamento desses fatos através dos alunos entrevistados, e, por razões pertencentes a cada um deles, responderam de modo genérico, mas, sem prejudicar nossa análise, pois a observação desse tratamento entre as crianças dos outros turnos nos subsidiou.

A ausência de abordagens, interesses e percepção sobre as relações raciais por parte dos pesquisados não é uma novidade. Podemos afirmar que a construção do ideário de democracia racial criou condições para a fuga ao tema do racismo nas relações cotidianas escolares. Esse tema ainda gera um certo mal-estar.. Nesse caso, o interesse é nosso, para a efetivação da pesquisa.

O questionário aplicado perguntava como eram os colegas nos tempos de escola, no turno diurno e vespertino, e vieram respostas, que diziam: “ruins, porque arengavam”; “eu só tinha alguns colegas, com o resto não falava”; “chatos, arengueiros”; “tudo maloqueiro”; “bagunceiros como eu”. As observações feitas nos turnos matutinos e vespertinos, não contradizem as relações descritas pelos entrevistados, ao contrário, nos ajudaram a entender as relações provocativas, conturbadas e até mesmo agressivas que os alunos estabelecem no espaço escolar. Aonde vimos uma mescla de brincadeira com violência, apesar da vigilância constante do auxiliar de disciplina e professores.

Dando outro tom, também houve quem dissesse “como sempre fui uma pessoa educada, não tive problemas”; ou quem apenas respondeu: “muito legais” e “não lembro”. A última resposta apressava o término do questionário, sem querer parar para lembrar. Não seriam boas lembranças?

De acordo com nossas análises alguns alunos ainda guardam uma memória muito negativa dessas relações, expressa inclusive no momento da entrevista, quando, enquanto respondiam ao questionário resmungavam e condenavam os colegas do passado, não sendo possível registrar a fala, mas entender o gesto.

Ao acusá-los de “chatos e arengueiros”, reportavam-se a eles como causa de incômodos. Não se davam bem, com uma parte considerável desses colegas. E essa interação mais ou menos conflituosa desenvolvida no ambiente escolar, influencia na qualidade da experiência vivida, pois as expressões faciais sempre se retorciam quando essa memória aflorava, deixando muitas pistas a serem seguidas e analisadas, embora não seja este o foco desta pesquisa. No entanto, a não aceitação de si mesmo ou de algumas características pessoais, está muito ligada ao olhar do outro sobre nós mesmos. Não é agradável ser objeto de chacota ou de desprezo, sobretudo na infância e adolescência, quando os mecanismos de defesa estão em desenvolvimento e construção da auto-imagem pode ser algo crucial. Essa questão nos remete a reflexão do conceito de auto-rejeição, que pode ser contraposto ao conceito de auto-estima. O processo de auto-rejeição é na maioria das vezes confundido com preconceito as avessas. Algumas falas expressam essa afirmação: *‘o negro é o primeiro a ter preconceito’*.

Também tivemos a representação da auto-imagem inadaptada às regras da escola, sintonizada aos referenciais de “bagunceiros e maloqueiros”. Esses alunos de ontem nos turnos regulares, hoje na Educação de Jovens e Adultos reconhecem seu histórico de pertença aos grupos considerados “piores”. Como chegaram a essa conclusão? Pelo discurso dos professores e funcionários, centrando nesse ponto a justificativa para o “fracasso escolar”.

Em suas respostas, nas mais diversas situações por nós mapeadas, o mesmo teor discursivo reaparece, nos levando a identificar esse procedimento como um *mea culpa* constante, capaz de auto-convencer, mas, também de convencer a outros sobre uma situação uniforme no convívio escolar: a do aluno capaz ou do aluno incapaz, sem considerar elementos ideológicos atuantes induzindo a resultados descompensadores.

Não poderia passar despercebida em nossa análise a fala da adequação a esses movimentos e relações estabelecidas no interior das escolas, entre alunos e demais partícipes do processo, em suas complexidades mal compreendidas, porém sentidas, intuídas, pela aluna dizendo ter sido sempre ‘educada’ e por essa razão não ter tido problemas. Vale dizer que por ter ficado no “seu lugar”, por ter evitado contradizer, questionar ou provocar o grupo de alguma forma, ela foi gratificada com a ausência de problemas. Todavia, isso não lhe garantiu o sucesso no aprendizado. O desprezo ganha um efeito de invisibilidade.

Aproveito o ensejo dessa análise para expor uma observação feita na mesma escola, no turno vespertino, com alunos da primeira série, onde percebi a aluna F., uma menina negra de oito anos de idade, dona de um tipo físico considerável, aparentando mais idade do que tinha, e que estava sempre no seu canto, calada.

Ao contar para eles algumas das histórias de trancoso - um gosto pessoal - daquelas que ouvi dos meus avós e babás, mantendo-as através da oralidade, pela riqueza de elementos simbólicos, percebi suas manifestações de alegria triunfantemente revelada no olhar, seu gosto por essas histórias era imenso! Ela não portava deficiências, como surdez que ocasiona a mudez, e não falava nas aulas!

Fui entendendo que ao mesmo tempo seu habitual silêncio conseguia camuflar perfeitamente suas contrariedades, como nesse caso, seu olhar revelava o prazer.

Em outra tarde, uma das colegas, uma menina branca, derramou suco no chão. Rapidamente olhou para ela e pediu que fosse pegar um pano e enxugar, sendo obedecida por F., sem questionar. Será que em casa, um ambiente mais íntimo, ela teria tido a mesma atitude de subserviência? Ou teria respondido que quem derramou fizesse a limpeza? Talvez entre os seus ela tivesse agido de outra forma, e na escola agiu assim para evitar problemas? Como coordenadora, não perdi a oportunidade de intervir, e sugeri que a aluna responsável pela

sujeira do chão efetuasse a limpeza. F. olhou para mim com expressão agradecida, sempre em silêncio.

Ela estava cotada para ser retida na primeira série, pois sua leitura, na avaliação da diretora da unidade escolar era insuficiente, apesar de a professora manifestar algum crédito no êxito da aluna, que estava diante do nosso olhar, iniciando uma trajetória onde a maior margem de possibilidade seria a de uma sucessão de retenções.

Todavia, as mesmas circunstâncias que favoreceram o aluno que foi transferido, vieram a beneficiá-la, ou seja, a escola não poderia ter um alto índice de reprovação na primeira série. Nesse caso houve um diferencial, porque sendo pacata, não “incomodando”, ela pôde permanecer na mesma escola.

Já no caso da aluna S., uma menina negra muito ativa, filha de uma funcionária da escola, da sala de segunda série vespertina, reprovada no “teste de fluência” na linguagem, avaliação eliminatória criada pela diretora, o desfecho não foi o mesmo. A mãe da aluna reagiu, não admitindo aquela forma de reprovação, mas, para obter a aprovação teve que negociar a retirada da filha da escola (onde ela mesma trabalha!). E assim foi feito.

Em nossa constante observação, percebemos que a diretora (que se negou a dar entrevistas) estava preocupada em formar salas com alunos considerados “prontos” para as segundas e terceiras séries. Por essa razão, aqueles que durante o ano letivo de 2007 apresentaram dificuldades, principalmente na área da linguagem ou foram sumariamente retidos ou convidados a se retirarem, ela utilizava o acesso à matrícula em outras escolas da rede pública municipal, e se possível, através de contatos e amizades, até escolas estaduais. Poderia até soar coerente, afinal é uma transferência, não fosse a intenção de “limpeza” propalada por ela mesma.

Porém, em muitos desses casos, as outras escolas estão situadas a muitos metros das residências desses alunos ainda pequenos para se dirigirem a elas sozinhos. Tornou-se, então, necessária uma reformulação da rotina da família, gerando alguma reclamação por parte das mães, embora de forma isolada. Nenhuma mãe assumiu um confronto direto com a direção da escola.

Paralelo a essa arbitrária punição aos alunos considerados “fracos” no aprendizado e às suas famílias, já que indisciplina é um requisito mínimo a ser considerado nessa escola, como consequência do limitado espaço e rígido controle, há uma oferta de vagas especialmente selecionadas aos que se relacionam “bem” com a diretora, ganhando ares de um favor pessoal.

Nossa coleta se completava, aproximando-nos do final dos questionários

aplicados no noturno, provocamos sobre suas percepções na relação entre trabalho e estudo, e apenas três vincularam uma coisa a outra. A maior parte acreditava viver duas situações distintas, sem interferências de uma sobre a outra.

Os três alunos que percebiam alguma relação, disseram coisas, como: “a gente se esforça para trabalhar e se esforça para vir à escola”. Nessa resposta vinha à consciência o desafio cotidiano que era enfrentado. Uma prova para o desejo de superação da condição de analfabeto, que interferia no trabalho. O desafio do sacrifício feito para alcançar um objetivo imediato, pois entendiam que “se não tiver estudo não tem trabalho”, e esta sentença se aplica rigorosamente como critério de seleção. Para Aquino (1998, p.84), não seria a condição econômica que nivelaria a população negra, mas a pertinência racial negra que “[...] nivelaria as oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional, tratando a população negra indistintamente como pobre”

Os outros cinco alunos participantes não fizeram nenhuma ligação entre estudo e trabalho. Para eles, “um é pra trabalhar e o outro pra estudar”, e participavam de ambos por outras motivações, já que “escola é escola e trabalho é trabalho”. O que todos eles resguardam em comum é o mesmo sentido de respeito pela instituição escolar como um lugar sagrado. Essa postura pode até contrariar alguns teóricos e idealistas, mas estes alunos apenas estavam indo à escola, queriam estudar e não encontrar com isto oportunidades de trabalho.

Ao serem questionados sobre qual tipo de trabalho gostariam de ter responderam, de acordo com as possibilidades e expectativas pessoais, como a aluna de 16 anos que desejava trabalhar no shopping (ao que escreveu “chop”). Porém, para alcançar esse trabalho precisa ter, minimamente, propriedade sobre a língua escrita e falada conforme o padrão oficial, e ainda não se apropriou devidamente desse requisito. Para essa aluna, o shopping continuará sendo um sonho, mesmo quando concluir as etapas que essa escola oferece.

Outra aluna revelou o desejo de trabalhar como professora ou enfermeira, mas já tem 38 anos e permanece na 2ª fase da EJA. Essa constatação é significativa, pois existe um tempo previsto para o alcance de determinadas demandas na vida profissional. Para ela, falar disso, também é sonhar.

Dois alunos de 26 anos, não querem mudar de trabalho, um deseja continuar mecânico e o outro ambulante. A vida que conhecem, da qual se apropriaram de alguma forma está respondendo ao mínimo que acreditam precisar. Estudar hoje não é uma busca por essa mudança. Enquanto outro, de 20 anos, sonha em ser jogador de basquete, mas, trabalha na informalidade, fazendo “de tudo” para sobreviver.

Para a aluna de 15 anos, que está na 2ª fase e deseja se especializar em curso

técnico de enfermagem, o sonho estaria mais próximo, não tivesse dificuldade em “aprender a ler mais”. A dificuldade para responder ao questionário comprovava o fato. Um aluno de 22 anos sonha em ser detetive, mas, coloca como algo idílico, longe de ser projetado verdadeiramente em sua vida. Outra aluna, de 27 anos, termina dizendo que gostaria de trabalhar em “qualquer coisa”, já que não tem nada.

Suas projeções revelam mais os sonhos do que as possibilidades de concretização, como se fossem destinos “ideais” que gostam de imaginar. Contudo, alguns nem sonham mais. Não podemos uniformizar os perfis, os desejos individuais se manifestam de forma singular, o que os nivela são as escassas condições de realizarem seus projetos profissionais por motivos similares: atraso no tempo cronológico de estudo, dificuldades básicas de leitura e escrita, baixa auto-estima.

Ao perguntar sobre até onde eles pretendiam seguir nos estudos, tivemos três respostas de pretensão ao curso superior. No entanto, tais respostas não soaram convincentes, afirmativas, parecendo marcar uma alternativa ideal, sem consciência do significado. No entanto, consideramos a possibilidade de falha em nossa observação, e não sendo fatalistas, deixamos em aberto um provável despontar de um novo discurso entre esses alunos.

Outros três alunos optaram por seguir até o Ensino Médio e dois se dispuseram a estudar até a 8ª série. Devido ao alto índice de evasão no turno noturno como uma realidade de todas as escolas públicas da capital alagoana, se tais alunos conseguirem continuar estarão completando seu círculo de vitórias. Enquanto as crianças negras e afrodescendentes dos turnos regulares continuarão suas batalhas contra toda a sorte de obstáculos, preconceitos e discriminações, na esperança de não comporem esses mesmos quadros amanhã.

A pobreza dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em Maceió é confirmada em suas próprias falas, durante as entrevistas realizadas. Nelas, podemos encontrar várias facetas da ausência de escolarização e vivência da pobreza, inclusive na inconsciência da questão étnica como fator de seleção.

Nossa abordagem sobre o passado escolar recebia respostas como as seguintes:

Estudei e não estudei, não tinha tempo. Me criei sem pai, minha mãe trabalhava[...] e o cara quando não tem quem acompanhe não estuda, só faz malouqueirar. Hoje estou arrependido porque não estudei para aprender. Depois de velho vou ver se aprendo. Voltei a estudar para ver se aprendo, senão não trabalho. As empresas só pegam o cara se tiver estudo. Acho que é mais fácil estudar agora, porque estou trabalhando para aprender. Quando era criança não aprendia. Eu não aprendia porque entrava na sacanagem e ficava de castigo. Não consegui aprender não. Hoje já digo uma letra. A minha professora não tem parelha. Se pudesse, estudava com ela até o fim da vida. (JFS, 46 anos, aluno da 1ª fase)

A auto-imagem da culpa pelo passado escolar, remetida inclusive à família, na frase que diz “o cara quando não tem quem acompanhe, não estuda.”, corrobora com o discurso das professoras da escola, que culpam a família por todas as dificuldades apresentadas pelos alunos. O discurso do aluno adulto diz ser a professora alguém com quem ele estudaria por toda a vida com satisfação. No entanto, qual perspectiva essa mesma professora tem para ele? A mínima possível, ou seja, a alfabetização. Mas ele não reclama disso, porque se sente satisfeito por já dizer algumas letras. Esse aluno se encaixou na expectativa social construída para ele.

Outro aluno da EJA, estudante da terceira fase, trouxe as similitudes, mas também as diferenças da sua experiência escolar, inclusive, revelando maior disposição de resistência e enfrentamento das adversidades agravadas pela pouca escolaridade.

Estudei pouco, porque gazeava muito. Sem interesse, pensava só em brincar, jogar bola. Passava semanas sem ir. Estudava de manhã e tinha preguiça de levantar. Brigava muito, ia pra diretoria e pegava uns cinco dias de suspensão. Eu voltei a estudar porque quis, pra ser alguma coisa na vida. Não vou ficar a vida todinha como entregador de gás. Deus me livre! (OG, 18 anos).

Cada estudante entrevistado trazia as similaridades do perfil sócio-econômico-cultural que os define a todos, somado ao enriquecimento da experiência individual. Percebemos, contudo, que não é a individualidade que define o traçado histórico de suas lutas, mas a condição social a qual foram relegados. Tudo isso, porém, se oculta na assimilação do discurso difundido pela própria escola, no qual só o próprio aluno é “culpado” pelo retardamento da trajetória escolar.

Comecei a estudar com sete anos. Deixei porque faltou interesse. Voltei agora porque nunca é tarde. Ficava na bagunça com os amigos, ia de suspensão por três dias. Isso me fez perder um pouco o gosto pela escola. Hoje estou indo bem, sem faltar. Só falto de vez em quando (FB, 18 anos – Desempregado).

Nas falas registradas, afirmam-se mais uma vez a experiência escolar pregressa, a tentativa das famílias em garantir uma sequência dos anos letivos nos turnos diurnos ou vespertinos, matriculando os filhos. Eles, os estudantes, afirmam terem ido à escola, participado das aulas, e mesmo assim fracassaram pelas razões que aprenderam a atribuir apenas a si mesmos. Não dá para esperar percepções alargadas das relações, por parte dos alunos. A coerção aplicada pela instituição escolar, fomentada pela compreensão familiar, quase impossibilita a crítica.

No mês de maio, a professora da terceira fase, que há 7 anos trabalha com EJA, tinha 34 alunos matriculados e já considerava 3 deles evadidos. Tinha seu modo de olhar o

processo de instabilidade desses alunos no retorno à escola:

Alunos rotulados nas séries iniciais vêm para EJA, repetiram muito o Ensino Fundamental e quando chega a um determinado tempo procuram EJA para salvar a vida escolar perdida. Alguns já chegaram à 8ª série e até 1º ano do Ensino Médio. Alunos têm muita vontade de prosseguir os estudos, mas tem alguma coisa que impede. Não sei o quê. Ainda não consegui descobrir o que impede de eles chegarem lá. Eu acho que o trabalho, às vezes casamento, a dificuldade de não ter com quem deixar o filho. Depois de um filho começa outro, outro, então acaba desistindo (Prof. M.).

Em nosso diálogo, a partir de uma entrevista aberta, a professora desabafava sobre a constância das desistências dos alunos do noturno (neste turno eu não tinha vínculo profissional com professores e alunos, era apenas pesquisadora). Levantava suas hipóteses na busca por explicação, mas fechava reafirmando a perspectiva de curto alcance nos estudos.

Foi na sala da terceira fase que encontrei um aluno de apenas 14 anos, a quem a professora costumava chamar de “mascotinho”. Por causa da idade, esse aluno é “ilegal” na EJA. Contudo, a alegação era comovente, a escola fazia um favor para ele, acolhendo-o como ouvinte. Em verdade, e só posteriormente pude perceber ao conhecer a prática da direção da escola, que se tratava de um excluído intencionalmente, pois se a legislação proíbe alunos de 14 anos na EJA não os proíbe nas salas ditas regulares, ainda que o denomine de distorcido, por causa da idade/série. Mas, a escola proibiu.

A descoberta posterior foi a seguinte: era prática da direção fazer uma “limpeza” nas salas de aula do matutino e vespertino, expulsando os alunos em distorção idade/série. Ela convencia as mães de que seus filhos estavam impedidos de continuarem estudando na mesma escola em que houvessem repetido a série por duas vezes, na direção contrária a todo postulado de recuperação e reparação, agia cometendo agravo contra o aluno que apresentasse maiores dificuldades no aprendizado. Assim, esse aluno supracitado jamais encontraria “vaga” nos demais turnos, para os quais significaria um problema em termos de alfabetização e letramento.

Foi nessa mesma noite que encontrei pela primeira vez um rapaz chamado Daniel, negro “retinto”, de 18 anos, na ocasião, aluno da primeira fase. Estava no portão interno da escola, com um caderno numa mão e uma lata de cerveja na outra. Aproximei-me dele para conversar e me falou que havia sido expulso de seis escolas, porque “brincava demais”. Agora não iria mais brincar. Tempos depois nos reencontramos na escola, ele estava envolvido em brigas e na sétima expulsão! Esse aluno incorporava o insucesso. Suas atitudes pouco apreciadas pelo conjunto respaldavam todos os discursos contrários à sua permanência na escola, pois para McLaren (1997, p.213) “instituições sociais e políticas, tais como escolas e

instituições penais, são governadas por práticas discursivas.” Ele não chegou a completar o terceiro bimestre, foi expulso novamente!

Voltando o olhar para as salas de Educação de Jovens e Adultos, onde buscamos construir um espaço da pesquisa, observamos nas três salas uma quantidade significativa de alunos e alunas se encaixando naquilo que denominamos “perfil sócio-racial negro”, e buscamos maior proximidade para então sabermos mais sobre eles. Tinham em comum a situação de pobreza, desemprego e sub-emprego, contudo, insistiam em continuar estudando. Essa persistência era instigante!

Retomando o diálogo com nossos entrevistados da EJA, que já tinham passado pelas experiências de escola na infância sem obtenção de êxito, e retornaram às bancas escolares na juventude e vida adulta, a despeito de todo o cansaço, pouco estímulo etc. Perguntamos a eles sobre o que a escola representava em suas vidas atualmente. Eles responderam:

- Tudo na vida.
- Um bom caminho, não só para mim, mas para todos que se interessam.
- Um ponto de partida para a minha melhora, vai me ensinar a ler.
- Aprender cada dia mais.
- Tudo de bom.
- Uma educação.
- Uma coisa boa, para seguir adiante.
- Representa uma coisa boa, porque quero aprender o que não aprendi na infância.

FONTE: QUESTIONARIO

Eles voltaram à escola em busca desse ‘bom’ idealizado, a representação também de um “caminho”, uma “melhora”, uma “educação”, o aprendizado do qual não conseguiram se apropriar no período da infância, e agora esperam compensar o “desinteresse” do passado. Acreditam no fracasso como algo próprio e também por conta própria podem reaver o bem perdido. Diante desse entendimento da própria história, para esses alunos, o significado da instituição escolar hoje e a importância dos seus profissionais crescem desmesuradamente. Constroem com eles vínculos afetivos totalmente imunes a críticas. Durante toda nossa análise, não percebemos esse elemento em suas posturas ou em seus discursos. E a relação

com a professora costuma ser apaixonada. Isso faz com que recebam todo tipo de conteúdo apresentados a eles, sugerindo pouco ou mesmo nada, e participando das aulas mais como “copiadores”.

Situamos nossa análise nas implicações de caráter racial como uma das causas da exclusão desses alunos desde as séries iniciais, em nossas escolas, levando em conta, também, o estreito vínculo entre cor e classe social. Compreendemos, porém, que para muitos dos pesquisados, essa associação soaria absurda, porque eles acreditam que são os únicos credores do fracasso no aprendizado escolar. Não vinculam a questão racial a nenhuma das suas descompensações sócio-históricas.

O óbvio é a representação positiva que a escola continua tendo na vida desses alunos. Negros, pobres, desempregados ou subempregados, sequer consideram a possibilidade do racismo imbricado nas relações sociais exercer algum tipo de obstáculo aos seus planos de mobilidade social e aumento da auto-estima.

A exclusão social a que estão submetidos os leva a essa batalha árdua pela garantia do mínimo em suas vidas, seja em conhecimento, em salário e condições de sobrevivência. Tal qual fizeram seus ancestrais, no período do pós-escravismo, sem oportunidades de inserção nas propostas de desenvolvimento promissor, permanecendo, para sobreviver, às margens dos movimentos da economia, da política e elevação da cultura.

A resistência dos alunos a entabularem o diálogo sobre a questão racial foi extrema. Esse silenciamento, contudo, nos soou revelador. O próprio ambiente escolar é impeditivo, não favorece essa reflexão, porque a nega. Declara-se neutro e democrático.

Em verdade, nem os alunos, nem a comunidade, nem mesmo os profissionais que atuam no mínimo da consciência sobre a diversidade presente na escola, gostam de falar sobre racismo. Assim, ele cresce como uma sombra, se materializa no fracasso de muitos e permanece oculto nas linhas dos discursos.

O silenciamento dos alunos sobre a questão racial não encerra a proposta dessa pesquisa, em verdade, pode instigar outras pesquisas sobre a questão, pois em suas consciências há uma formação própria de entendimento e sobrevivência em contextos racistas.

Instigamos o debate sobre o dia 20 de novembro e a imagem de Zumbi dos Palmares com alunos da terceira fase, e a proposta era um pequeno texto sobre a Consciência Negra, trabalho este, dirigido pela professora. Do qual obtivemos os resultados seguintes:

“Eu acho normal porque cada pessoa tem sua cor e ninguém escolheu cor pra nascer. Não temos culpa de sermos negros. Eu adoro minha cor. Então somos queridos porque

tem até o nosso dia, rs rs” (D.)

Apesar do tom bem humorado, a aluna não compartilha da proposta de luta que a celebração do 20 de novembro traz para os negros. Faz uma defesa da cor, brinca e não vai adiante.

“Eu acho que o negro é muito trabalhador e muito escravizado” (M.F.).

A afirmação no tempo presente revela a inclusão desse entendimento na atualidade. Não apenas foi, mas ainda é trabalhador e escravizado. A aluna tem maior maturidade na objetiva análise da situação do negro, mas não o faz com grande alcance interpretativo.

“Eu acho que lembra a luta para conseguir a sua liberdade” (F.).

Essa fala traz uma relação distanciada da causa. O negro lutou pela sua liberdade, e a aluna não se contempla como parte dessa história, apesar de saber que houve uma luta, pois não se reconhece negra.

“O que eu entendo é que os negros trabalhavam muito como escravos, e até morriam como bichos, quando eles não agüentavam mais fugiam pela mata fechada até o Quilombo dos Palmares” (M. H.).

Há um relato da história, um resumo do que levou ao desfecho da resistência, mas nenhum envolvimento com a causa em questão, nenhum reconhecimento de pertença. É a história que se ouve sendo apenas relatada.

Eu entendo que os escravos eram muito maltratados pelos fazendeiros, mas chegou uma época que eles se libertaram pela Princesa Isabel. Eles eram muito sofridos por isso eles fugiram, para que alguns escapassem, porque trabalhava de graça e além de tudo apanhavam (V.).

A história como foi passada pela escola, a imagem do sofrimento físico divulgada pela mídia, a construção da escravidão brasileira como um fenômeno de abatimento do negro e benefício trazido pelo branco na figura da princesa portuguesa. A fala dessa aluna resume a intencionalidade que é trabalhada pelo sistema no repasse de conhecimento sobre a escravidão no Brasil.

“Eu entendo que é um dia muito importante para todos os negros, porque a gente sofre muito preconceito, então nesse dia podemos mostrar que somos iguais a todos, e não importa a cor, somos gente” (A.).

A aluna se inclui no processo. Contempla-se na importância do dia para todos os negros. Aborda o preconceito sofrido e o desejo de igualdade como ser humano que é, mas reconhece a existência de um único dia para isso.

“O que eu entendo do dia da Consciência Negra é que Zumbi foi um dos principais representantes da resistência negra” (L.).

Apesar de não haver uma percepção de si mesma no processo, o uso do termo “resistência” revela uma intimidade com a proposta de Zumbi dos Palmares. Um diferencial de entendimento, reconhecendo a luta como do próprio negro.

Essas amostras servem como indicativos da variação da própria consciência de negros/as desses alunos. Alguns se reconhecem na luta, na causa, outros apenas abordam, colocando as palavras na mera descrição dos fatos que lhes foram apresentados pela escola e pela mídia brasileira, particularmente, através das telenovelas. No entanto, predomina o silenciamento sobre a própria pertença racial, que para nós soa revelador de um discurso introjetado: o da democracia racial. Nenhum dos entrevistados se afirmou negro, todos se designaram “moreno”.

Como nos diz Lopes (2002, p.230), os discursos de identidade não são a expressão de uma cultura, mas da maneira como duas ou mais culturas convivem. Nesse caso, a dialética da negação das culturas presentes ainda pode alimentar a força de reação dessas culturas negadas. À medida que essa relação complexa vai se tornando alvo de estudos e pesquisas, tende a conquistar mais interesse e respeito por parte da sociedade.

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos de comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos da fala. (BAKHTIN, 1990, p.42)

A via discursiva é sem dúvida, o canal por onde se deslocam os símbolos, onde atua e se reproduz toda ideologia; agindo ininterruptamente nas relações humanas em sociedade. O ideológico transformado em verdade aceita, legitimada, é força determinante, não sendo, entretanto, estático ou acabado. Adquirindo significados simbólicos em conexão com vastas cadeias de interesses, as palavras rompem com o limite da língua e manipulam a ideologia, tornando-se signo. Ao falarmos, filiamos-nos a imensa rede de sentidos. (ORLANDI, 2003, p.34) E participamos todos da trama sócio-histórica, contribuindo para a manutenção ou para a transformação dos contextos socialmente construídos.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos (BAKHTIN, 1990, p.34).

A escola é um terreno fértil para esses diversos discursos se cruzarem cotidianamente. O próprio ato de educar é discursivo. A subjetividade humana é o *locus*

privilegiado para o trabalho formador, e o discurso torna-se um canal de reprodução e expansão de interesses e desejos, portando os signos correspondentes à intencionalidade do sistema monopolizador.

A degradação da imagem negra foi tornada algo banal na linguagem coloquial do nosso povo e também transformada em acessório pejorativo para espalhar ofensas e descréditos, carregando imenso cabedal de signos, alimentando a prática do racismo camuflado brasileiro ao torná-lo uma coisa comum. Entre uma piada e uma ironia, está a reafirmação da exclusão, da fealdade atribuída ao fenótipo negro, da incapacidade de acertar, de ser um vencedor. Nas entrelinhas da fala, o discurso racista se solidifica também na escola, porque, de acordo com Bakhtin (1990, p.33) cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira.

No contexto analisado por nós, a fala dos gestores reflete os interesses sistêmicos do contexto político-administrativo municipal, que de acordo com a lógica maior, está vinculado aos interesses do poderio de classe. Logo, apesar da eleição direta para gestores, a mesma diretora já ocupa o cargo por uma média de dez anos e está na escola como representante do vínculo existente entre sistema educacional *versus* poder político-administrativo local.

O lugar ocupado pelos professores na escola é o do discurso oficial, conferindo-lhe a autoridade de repassar conhecimentos e selecionar, impor, punir, premiar. Na sala de aula é autoridade, mas estão submetidos aos ditames da gestão vigente.

Os funcionários “servem” aos gestores, e buscam constantemente não contrariá-los, caso contrário podem ser severamente punidos. Sua única autoridade discursiva só pode ser direcionada para os alunos.

Os alunos devem se encaixar em cada tipo de estereótipo, que cada uma das categorias venha a criar para eles, pois podem ser punidos por todas elas. Seu espaço discursivo é o da gratidão, do dever cumprido e da meritocracia. Para ele, existem muitas formas de punição, por isso, seus limites são bem definidos no contexto escolar.

O lugar dos pais começa na luta pela vaga, chegam a implorar, submetendo-se aos sacrifícios mais brutais, como madrugar na porta da escola para garantir o estudo dos filhos. Desde o princípio são “devedores”, e muitos personagens do contexto escolar far-lhe-ão estranhas cobranças e lhes atribuirão muitas culpas, ao longo do ano letivo. Seu discurso é sufocado, muitas vezes vencido pelo sistema.

A comunidade se permitiu expropriar do direito de luta por uma educação para todos, na garantia da qualidade e do respeito. Vai à escola quando é chamada pela direção.

Não concebe a escola pública como sua, deixando às gestões a definição sobre a quem ela pertence. Serve para legitimar a carcaça de gestão democrática que tenta se erguer nos discursos dos gestores e políticos locais.

A partir dessa análise, o discurso da escola operacionaliza a opressão, a exclusão e a tirania sobre alunos, pais e comunidades. A conjugação de tais fatores gera o silenciamento das discussões raciais e prossegue selecionando os alunos negros e afrodescendentes, sem deixar rastros, culminando em resultados quase sempre desfavoráveis para estes segmentos populacionais étnicos.

CONCLUSÃO

Concluimos a presente etapa, com a convicção de que outras buscas serão necessárias para responder à demanda de perguntas que a pesquisa suscita, mas no momento nosso limite, ainda que momentâneo, aponta para esse final.

Nosso entendimento é de que há uma determinação para o limite da mobilidade sócio educacional negra, esta, contudo, não é genética, mas social. Existe uma questão de mentalidade enraizada no preconceito, que interliga raça e classe social. E a maioria dos preconceitos, embora nem todos, são produtos das classes dominantes, mesmo quando essas pretendem, na esfera do para-si, contar com uma imagem do mundo relativamente isenta de preconceitos (HELLER, 2004, p.54).

O passado da nação, o passado dos envolvidos na pesquisa e o momento presente, se entrelaçam e se explicam. Por isso, a descoberta de cada nuance da experiência pessoal, é uma parcela de memória do todo, na ebulição histórica a caminho do devir. A proposta de entender a causa da preponderância de alunos negros nas salas de Educação de Jovens e Adultos, aponta o fenômeno, como resultado de uma seleção feita nas séries iniciais nos turnos matutino e vespertino motivada por questões de caráter étnico-racial e cultural, atuando na subjetividade dos educadores, dos alunos e de suas famílias, coagindo todos a justificarem o fracasso como desvio de comportamento dos alunos.

A repetição do fenômeno o torna corriqueiro. Assim como a invisibilidade das descompensações vivenciadas por alunos negros no interior da escola, torna-se um assunto incômodo para a maioria dos envolvidos. Fazer tal abordagem é se submeter a julgamentos nem sempre favoráveis, o que para nós, revela outra faceta do nosso racismo.

O que os alunos negros das escolas públicas acumulam como capital cultural, ainda carrega grande percentual de desvalorização na sociedade brasileira contemporânea. Assim, seus movimentos, gestos, expressões de religiosidade, gostos musicais e até a forma de falar, são mal tolerados pelos professores, que acabam atribuindo tudo a um “mal comportamento” atrapalhando o aprendizado, justificando a maior parte das punições, que quando se acentuam em retenções na série, encaminham esses alunos para as salas de Educação de Jovens e Adultos.

Quem chega às salas de EJA na condição de multirrepetente, de alguma forma, já tem um traçado pronto para seu destino escolar e profissional. Reafirmando nossa crença na possibilidade do contraditório se operacionalizar na vida de um ou dois membros desse grupo, o dito insucesso tende a caracterizar as empreitadas da maioria, no tocante à ascensão social,

intelectual e profissional.

No contato com os adultos identificamos a força do fator desejo em suas histórias. Desejo de superar o déficit acumulado na formação escolar. Desejo de ocupar melhores espaços no mercado de trabalho, porém, ainda assim, ocupar pela borda, já que desejam o mínimo que possa garantir apenas a sobrevivência.

Foi retirado desses indivíduos um desejo do tipo mais vigoroso, fincado na competitividade que pode garantir espaços de trabalho com maior remuneração, e elevação do próprio *status* pessoal, e isso criará o efeito de agravamento da mobilidade social negra, através da inserção no mercado de trabalho, em condições desfavoráveis como um dos resultados da formação escolar incipiente. Dessa forma, mantém-se o ciclo: negro, analfabeto ou pouco escolarizado, continuando a linhagem da pobreza brasileira, com a participação da escola.

A escola, em suas representações, ainda não está aberta para esse debate de reconhecimento do racismo, o que o torna mal contínuo dentro destes espaços. Faz-se necessária a proliferação de pesquisas na área das Ciências Humanas, sobre a temática das relações étnico-raciais na escola, até que esteja inclusa na formação do professor.

REFERÊNCIAS

ALDÉ, Lorenzo. Etnia, pra que te quero. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 2, n. 18, março de 2007. p.16-27

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades**. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. **Educação e Poder**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2002. .

_____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez. 2001.

AQUINO, Julio G. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec.1990.

BRAGA, Maria L. S. **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília. 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. Ministério da Educação. 2005.

BRASIL. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em:
19/05/2008

BRENNAND, Edna G. de G. et.al. **Múltiplos Saberes e Educação**. João Pessoa: Editora Universitária. 2004.

BRITO, Ângela M. B. de. et.al. **Kulé- Kulé: educação e identidade negra**. Maceió: Edufal.

2004.

CAVALCANTI, Bruno C. et.al.] **Kulé-Kulé: visibilidades negras**. Maceió: Edufal. 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez.1995.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas. 2000.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

FREIRE, Ana M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista**. São Paulo: Cortez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GENTILI, Pablo.et.al. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo. Cortez. 2002.

GOMES, Nilma L. et. al. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte. Autêntica. 2002.

GONÇALVES, Luiz A. O. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Anped. 2000. n. 15. p.134-158

GONÇALVES, Vanda L. **O racismo e o desempenho escolar de crianças negras**. Disponível em: WWW.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt211256int.rtf Acesso em: 18/05/2008.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Cortez. 2004.

HOLANDA, Sergio B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

LARA, Edina R. B. **Refletindo sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: www.centrorefeeducacional.com.br/eduadult.htm Acesso em: 15/12/2008.

LOPES, Luiz Paulo M. **Identidades: recortes multi e interdisciplinaridades**. Campinas: Mercado de Letras. 2002.

LUCKESI, Cipriano. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez. 2003.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia**. Editora Escala. S/d.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2.ed. Porto Alegre. Artmed. 1997..

_____. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes. 1992.

MELO, Adriana A. S. de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: Edufal. 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bom tempo. 2005.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global. 2004.

OLIVEIRA, David E. de. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. 3. ed. Curitiba: Popular. 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**. 5. ed. Campinas: Pontes. 2003.

PASSOS, Joana C. dos. **Jovens negros**: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. Disponível em: WWW.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-1846-Int.pdf
Acesso em: 18/05/2008

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed. 2001.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 41. ed. Brasiliense. 1994.

RIOS, Odilon. Pior índice infantil desafia os candidatos. **Jornal Gazeta de Alagoas**. Maceió. Caderno de Política. Agosto de 2006.

RIBEIRO, Vera M. **Educação de jovens e adultos - novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado Letras. 2005.

RUMMERT, Sonia M. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI**. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp.35-50. 2007. Consultado em 19/12/2008 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

SANTOS, Marluce C. **Educação e desenvolvimento sustentável**: uma análise crítica da experiência do Programa Alfabetização Solidária no município de Traipu - AL. Maceió. 2002.

TENÓRIO, Douglas A. **A metamorfose das oligarquias**. Curitiba: HD. 1997.