



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC

MARIA PRISCILA DOS SANTOS DE JESUS

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS:
Um olhar sobre a educação de jovens e adultos no bairro da Rua Nova na
cidade de Feira de Santana.

SALVADOR
2013

MARIA PRISCILA DOS SANTOS DE JESUS

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS

Um olhar sobre a educação de jovens e adultos no bairro da Rua Nova na cidade de Feira de Santana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e contemporaneidade Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Linha de Pesquisa: **Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Delcele Mascarenhas Queiroz.

**SALVADOR
2013**

VOZES – MULHERES

*A voz de minha bisavó ecoou,
Criança
Nos porões do navio.
Ecoou lamentos
De uma infância perdida.
A voz de minha avó
Ecoou obediência
Aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
Ecoa versos perplexos
Com rimas de sangue e fome.
A voz de minha filha
Recolhe todas as nossas vozes
Recolhe em si
As vozes mudas caladas, engasgadas na garganta.
Voz de minha filha
Recolhe em si
A fala e o ato
O ontem- o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
Se fará ouvir a ressonância
O eco da vida- LIBERDADE.*

(**Conceição Evaristo**. *Cadernos Negros*, vol. 13, São Paulo, 1990)

Dedico este Trabalho ao Povo Negro da Rua Nova,
Faço isto, em nome de Alberto Luiz (Beto Maravilha).
Homem negro que, como ele próprio canta,
Só quer apenas um lugar ao sol.
Te amo, meu painho.

AGRADECIMENTOS

Um projeto de pesquisa nasce do desejo do pretense pesquisador/a em debruçar seu tempo e curiosidade a investigar algo que lhe desperte interesse. Entretanto, a materialização deste desejo, no caso a dissertação, precisa contar com um esforço físico, intelectual, afetivo e também espiritual de todos e todas que ajudam a tecer essa rede.

Agradeço a todas às forças que me sustentaram ao longo desse processo, à misericórdia divina, ao poder do amor de minha família, ao carinho das/os minhas/os achegados e pela força herdada de meus ancestrais.

Tenho consciência de que corro o risco de esquecer alguns nomes, porém, não me furtarei de citar alguns que considero primordiais.

No campo acadêmico, desprendo meus agradecimentos a Professora Doutora Delcele Mascarenhas Queiroz, pela paciência e aprendizado ofertados a minha pessoa, as/os colegas que junto comigo fizeram dessa passagem pelo mestrado um tempo de alegrias e descobertas, agradeço a todos/as nas pessoas de Mille Caroline, Anália, Sergio Bahialista, Ivna Herbênia, Rogério Vidal e André Macêdo, meus malungos do coração!

Agradeço também a Fundação Ford e a Fundação Carlos Chagas pelo acompanhamento e financiamento de minha pesquisa.

Quando este trabalho ainda era uma ideia de minha cabeça, contei coma ajuda de Karine Damasceno e Felipe Freitas, eterno companheiros/as do NENNUEFs, para que esta ideia se transformasse em um projeto de pesquisa, obrigada a vocês por acreditarem nos meus sonhos. Esta pesquisa foi constituída por muitas vozes e revisada por muitas mãos, cada “pitaco” era sempre bem recebido e este trabalho tem um pouco de todas vocês. Quero iniciar agradecendo a amiga Railma que me acompanhou neste trabalho desde o começo, foi minha relatora durante as reuniões do grupo focal, me ajudou nas transcrições e sempre esteve presente nos momentos mais críticos e produtivos desta pesquisa, valeu boneca!

. Aa minhas “Cabulosas” Dyna, principalmente pela ajuda na estruturação e normatização do texto, Elis, pelo companheirismo e alegria, Leydiane pelas

palavras de incentivo e Yves pelo carinho e respeito. As amigas/os Mighían Danae, Tayne Sousa e Ridalvo Felix que, apesar de distantes geograficamente, sempre estiveram ao meu lado me motivando e me fazendo acreditar que era possível sim.

Agradeço as minhas irmãs, Charlizy, Leise e Samayka pelos abraços carinhosos e perfumados, pelas risadas bem altas, e por todo amor que compartilham comigo. Não sei que ser humano eu seria se vocês não tivessem nascido. Sou grata também aos beijinhos com cheiro de açúcar, as cartinhas coloridas e cheias de corações, aos olhares alegres e sorrisos gratuitos de minhas afilhadas, Natália, Gisele, Tayná e Laiza, vocês me inspiram a acreditar em dias melhores. Amo demais essas Pretinhas!

À mainha, minha maior referência de mulher negra. Forte, inteligente, bela, amorosa e, acima de tudo, ousada. Que bom saber que o fruto não cai muito longe da árvore, te amo demais negona. À painho, Alberto Luiz (Beto Maravilha) dedico a inspiração por este trabalho. Foi ao seu lado que aprendi o significado das palavras amor, respeito e cuidado e onde descobri como é lindo ser negra. Seu amor pela Rua Nova contagiou o coração de sua filha e este trabalho acadêmico é só um passo no longo caminho que juntos sonhamos. Agradeço a João Manoel, pelo companheirismo e cuidados desprendidos a mim que sei ser fruto de um amor forte e recíproco. Te amo meu Preto.

Agradeço ainda as minhas tias, Nena, Joelice, Jane, Marta, Lita, Lenita, Josélia, Quinha e Joana, pelas palavras carinhosas, pelas comidinhas saborosas, pelas mensagens de otimismo e pelas orações. Vocês são minhas rainhas! Agradeço e dedico este trabalho, também aos demais familiares e amigas/os, em especial à Grazielle, Murilo (in memória), Dariola, Zimbá (In memória), Diego (In memória), Landinho, tio Gilson, Mauricio, Zelito e Caboquinho (in memória). Às/os amigas/os Ruanovenses, Alessandra, Anaildes, Cristiane, Sílvia, Lando, Binho, Ronaldo (...). Dedico também agradecimentos e respeito a todo/as os/as integrantes do Afoxé Pomba de Malê, educadores/as e alunos/as do Projeto Atiba e Escola Ernestina Carneiro. Minha eterna Gratidão e respeito a todas/os.

LISTA DE SIGLAS

CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FNB – Frente Negra Brasileira
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MN – Movimento Negro
MNU – Movimento Negro Unificado
MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
ONGs – Organizações Não Governamentais
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PENESB – Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade
PENAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD – Programa das Nações Unidas
PROUNI – Programa Universitário para Todos
SEMUR – Secretaria Municipal de Reparação
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEPROMI – Secretaria da Promoção da Igualdade
TEN – Teatro Experimental do Negro
TOPA-Todos pela Educação
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UFF- Universidade Federal Fluminense
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

RESUMO

ÓKU ABÒ Rua Nova

INTRODUÇÃO	15
I – Rua Nova: que lugar é esse?	15
II – Afoxé Pomba de Malê: um exemplo de resistência no bairro da Rua Nova	18
III – Projeto Atiba: uma iniciativa Negra na Educação	23
IV – Escola Estadual Ernestina Carneiro: primeira escola pública do bairro da Rua Nova	25
INFORMAÇÕES ESTRUTURAIS SOBRE A ESCOLA	26
V – Percurso Metodológico e Procedimentos	26
O caminhar da Pesquisa	27
Parte I: Ouvindo e dialogando com alunas/os e professoras do Colégio Ernestina Carneiro	30
CrITÉRIOS de Escolha	30
Educadores: Instrumento de pesquisa e critérios	30
Parte II: Ouvindo e Dialogando com alunas/os e professores/as do Projeto Atiba	31
Instrumentos de coleta e critérios	32
Educadores: Instrumentos de Pesquisa e Critérios	32
I – Analisando os Dados	32
II – Descrição dos Capítulos	33
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CAMPO POLÍTICO/ RACIAL DE LUTAS E TRANSFORMAÇÕES	36
1.1. Negros em Movimento: Ações desenvolvidas pelo movimento negro em prol da educação	36
1.2. Juvenilização da EJA: quem são esses sujeitos novos ou novos sujeitos	41
1.3. Reflexões legais sobre a Educação de Jovens e Adultos	45
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO EM PRETO E BRANCO: Indicativo de Desenvolvimento educacional entre negros e não negros no Brasil	54
2.1. Educação e Desigualdades Raciais	53
2.2. Breves Reflexões sobre o Conceito de Raça	58

2.3. Racismo: A Pedra no Caminho do Desenvolvimento da Sociedade Brasileira?	61
2.4. “Ação Afirmativa Atitude Positiva”: Ponderações sobre as políticas públicas em educação, voltadas para população negra	65
2.5. “É na forma da lei que eu vou mostrar tudo que eu sei”: Considerações sobre a lei 10.639/03	68
CAPÍTULO III – Vozes da Rua Nova: reflexões sobre os depoimentos dos sujeitos que participam da Educação de Jovens e Adultos no bairro da Rua Nova	71
3.1. Formação das educadoras e educadores em relação à temática Étnicorracial	71
3.2. Currículo e Diversidade: o que nos revelam o Projeto Atiba e a Escola Ernestina Carneiro a este respeito?	78
3.3. “...meu cabelo não fazia cachinho de anjo”: memórias do racismo. Trajetórias escolares de alunos e alunas negros e negras do Projeto Atiba e da escola Ernestina Carneiro	83
3.4. Valorização cultural X Religiosidade: o que pensam os/as alunos/as do Projeto Atiba e da Escola Ernestina?	92
3.5. Ser morador e moradora do bairro da Rua Nova: impressões sobre o Afoxé Pomba de Malê e sua relação com o bairro da Rua Nova	95
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	101
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	110

RESUMO

Pensar a Educação para as Relações Raciais, como recomenda a Lei 10.639/03, é algo necessário sempre, entretanto efetivar esse pensamento é algo ainda bastante desafiador para as instituições de ensino. Nesse sentido, nossa pesquisa buscou compreender como os espaços educativos voltados para a educação de jovens e adultos, localizados no bairro da Rua Nova, tem conseguido contemplar, a partir de suas praticas pedagógicas, a diversidade cultural presente no contexto no qual está inserido. Além disso, buscamos apreender quais os significados atribuídos pelos/as estudantes negros/as aos processos de escolarização vivenciados na Educação de jovens e adultos. Os lócus da pesquisa foram a Escola Ernestina Carneiro, a primeira escola estadual do bairro da Rua Nova a oferecer a modalidade de ensino referida, e o Projeto Atiba, fundando pelo bloco de Afoxé Pomba de Malê localizado no mesmo bairro. Vários questionamentos emergiram no decorrer da pesquisa, e na tentativa de respondê-los lançamos mão da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico utilizando como principais procedimentos metodológicos a observação, o grupo focal e as entrevistas semiestruturadas. Conseguimos identificar no decorrer da pesquisa que ainda existe uma grande negligência na aplicação da lei por parte das instituições de ensino pesquisadas. Reconhecemos também que a relação estabelecida entre o Afoxé Pomba de Malê e o Projeto Atiba, contribuem para uma práxis pedagógica mais respeitosa e contextual.

Palavras-Chaves: Relações Étnicorraciais. EJA. Blocos Afros. Educação – Lei 10.639/03.

ABSTRACT

Thinking about Education for Race Relations, as recommended by the Law 10.639/03, something is always necessary, however realizing this thought is still something quite challenging to the educational institutions. In this sense, our research seeks to understand how educational spaces dedicated to the education of youth and adults, located in the neighborhood of the "Rua Nova", has been to contemplate, from their pedagogical practices, the cultural diversity present in the context in which it is inserted. In addition, we seek to grasp the meanings assigned by / the / to the black students schooling processes experienced in youth and adult education. The research locus were "Ernestina Carneiro" School , the first public school of the "Rua Nova" neighborhood to offer the kind of education that, and the Project Atiba, founded by "Afoxé Pomba de Malê" block located in the same neighborhood. Several questions emerge during the research, and to attempt to answer them we employed the qualitative research using ethnographic observation as a main methodological procedures, focus groups and semi-structured interviews. We can identify in the course of research that there's still a great negligence in Law enforcement on the part of educational institutions surveyed. We also recognize that the relationship established between the "Afoxé Pomba de Malê Pomba" and the Project Atiba, contributing to a more respectful and contextual pedagogical praxis.

Keywords: Etnicorraciais Relations. EJA. Blocks Afros. Education-Law 10.639/03.

ÓKU ABÒ¹ Rua Nova

Somos Rua Nova

Somos um gueto muito forte

Somos a resistência contra os pixotes

E vocês um dia vão poder dizer

Ô que alegria, chega de sofrer

O nosso dia a dia tá difícil de viver

E mesmo apreensivos, nós queremos o poder

O nosso objetivo é lutar pra conseguir

Sabemos que é difícil mais não vamos desistir

O nosso objetivo e ir um pouco mais além

Vamos chegar lá, sem pisar ninguém,

Vamos chegar lá, sem pisar ninguém!

(Beto Maravilha)

¹ Termo de origem linguística Bantu que significa “Sejam bem vindos”.

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa articula-se na discussão entre Educação e Relações Étnico-raciais, com enfoque especial na Educação de Jovens e Adultos. As inquietações que motivaram esta pesquisa nasceram de certa forma, antes mesmo do meu ingresso na universidade. Desde a infância sempre estive em contato direto com as manifestações culturais de matriz africana que aconteciam em meu bairro, no caso a Rua Nova. Com o advento da graduação passei a dedicar, sempre que possível, meus trabalhos acadêmicos a temáticas relacionadas à valorização da cultura negra, combate ao racismo, respeito à diversidade e educação. Meu flerte com a Educação de Jovens e Adultos iniciou-se quando fui convidada a fazer parte do grupo de educadores voluntários do Projeto Atiba, onde tive a oportunidade de trabalhar com este público e me apaixonar pela EJA.

Um dos principais propósitos desta pesquisa foi investigar possíveis influências do Afoxé Pomba de Malê, uma das referências culturais afro-brasileiras presentes no bairro da Rua Nova, e as experiências escolares referentes à educação de Jovens e Adultos neste mesmo bairro. Particularmente, tentar compreender como essa cultura se expressa na práxis pedagógica desenvolvida na escola Ernestina Carneiro e no Projeto Atiba, ou seja, identificar elementos que remetam a realidade cultural do bairro.

Trabalhar a temática racial, relacionada à educação, em uma sociedade que se nega a discutir o racismo como um problema social e, muitas vezes, utiliza-se do discurso da “democracia racial” para escamotear práticas discriminatórias que acentuam desigualdades, constitui verdadeiro desafio a ser enfrentado. A esse respeito, Silva (2004, p. 41) já chamara a atenção.

[...] Elimina-se o problema não o encarando de frente. Essa política de avestruz foi e continua sendo eficaz no sentido de manter a maioria negra onde está, sempre esteve: à margem da cidadania. [...].

Diante dessa realidade, torna-se crucial que sujeitos e organizações sociais que buscam colaborar para o resgate e reconstrução da história da população negra, mereçam ter seu trabalho levado ao conhecimento público, de forma que este possa servir como referência a novas práticas educativas.

I - Rua Nova: que lugar é esse?

*“Sou Rua Nova do reggae e comecei a sorrir,
Pois a tristeza, ela não mora mais aqui,
Eu fui discriminado e tentaram me destruir,
Mais com muita luta eu resistir,
Eu não vejo mais o meu nome na nota polícia
Eu “agora sou destaque na coluna social.”*

A Rua Nova é reconhecido como um dos bairros de maior população negra da cidade de Feira de Santana, estado da Bahia. A presença e expressão afrodescendente é visível no bairro além da composição étnica dos habitantes, a existência de inúmeros terreiros de candomblé, a quantidade significativa de blocos afros, Afoxés, bandas de reggae e escolas de samba dão à localidade uma posição de destaque na cidade no que se refere à cultura de matriz africana. A própria mídia feirense, nos últimos anos tem retratado o bairro da Rua Nova como sendo o grande foco de resistência da cultura negra na cidade. “Rua Nova, bairro de Feira de Santana onde as tradições afro-brasileiras e o reggae encontram sua melhor tradução na cidade”²

Paralelo a este reconhecimento, o bairro da Rua Nova sempre experimentou o dissabor que todo bairro periférico, situado em grandes, sente. Problemas com saneamento básico, acesso limitado à assistência básica de saúde e índices preocupantes de violência. Este último aspecto sempre foi registrado pelos meios de comunicação local, como sendo a principal característica do bairro. A pesquisadora Deise Karla Pinho (2010) em seu trabalho, intitulado *Êta Rua Nova dos diabos: Representações sobre um bairro*

² : <http://www.blogbahiageral.com.br/site/tag/bairro-rua-nova#sthash.000A9EaH.dpuf>.

pobre na cidade de Feira de Santana (1970 a 1980), reflete um pouco sobre as notícias divulgadas a respeito do bairro.

Contudo, acreditamos que as pequenas nuances apresentadas pelas notícias podem nos dar pistas importantes sobre as representações construídas sobre os conflitos protagonizados pelos pobres no espaço urbano, suas motivações, formas de resoluções e desfechos. Acreditamos que é possível vislumbrar aqui como a população da cidade via e falava sobre os conflitos acontecidos entre os moradores da Rua Nova.

A autora busca apresentar ao longo de seu trabalho informações que vão delineando os olhares lançados sobre o bairro da Rua Nova desde os primeiros anos de sua fundação até meados da década de 90. Olhares estes que se constituíram em pseudoverdades e que até hoje se reverberam em estigma aos moradores do bairro. Pinho (2010) deixa explícito que não pretende esconder os problemas relacionados à violência existentes no bairro, entretanto, convida-nos a pensar sobre como os meios de comunicação podem contribuir para a construção do perfil negativo sobre o lugar.

O que queremos aqui não é justificar ou ocultar os crimes que ajudaram a construir uma imagem tão negativa da Rua Nova, mas, lançar um olhar interpretativo sobre eles, entendendo que o recurso da violência não está dissociado de vários aspectos cotidianos, tais como: pobreza, descaso, desemprego, discriminação, preconceitos, falta de investimentos em educação, ausência de serviços essenciais á uma vida digna, dentre outros. É preciso entender também o papel potencializador da imprensa no que diz respeito à construção de imagens negativas acerca de determinados espaços.

Ao longo das entrevistas realizadas com os moradores/as do bairro da Rua Nova, foi possível identificar em várias falas que a experiência de residir na Rua Nova diferencia-se da ser morador de qualquer outro bairro em Feira de Santana. É como se morar na Rua Nova fosse viver num território a parte da

cidade, mesmo o bairro localizando-se em plena região central da mesma. “Quando nós partimos para o centro da cidade existe um muro virtual, mas um muro bem forte que separa a sociedade da sociedade negra e periférica”³.

Depoimentos como o do Professor King, apareceram nas falas de quase todos/as os/as entrevistados/as que residem ou já residiram no bairro da Rua Nova, são falas que contam muito sobre experiências de preconceito e discriminação vividas por esses sujeitos fora do seu território, justamente por ser oriundo de lá. Em contrapartida, também apareceram vários relatos no sentido de reconhecer o quanto ser morador do bairro da Rua nova é importante para a construção de uma identidade afirmativa sobre si mesmo e sobre o próprio bairro. “Eu amo meu bairro, quem quiser que fale mal. Não tem bairro como a Rua Nova em lugar nenhum de Feira, aqui todo mundo se respeita e se considera”⁴.

Quando indagava meus informantes a respeito do que os motivava a gostar de morar na Rua Nova, vários elementos apareciam, desde a localização geográfica tão próxima ao centro da cidade até os laços de coletividade construídos entre os moradores. Aspectos culturais também apareceram, tendo destaque especial para os blocos afros, afoxés, escolas de samba e festividades religiosas de matriz africana. É importante ressaltar que dentre as entidades de cultura negra presentes no bairro, um destaque é merecido ao Afoxé Pomba de Malê que apareceu diversas vezes ao longo das entrevistas.

II - Afoxé Pomba de Malê: um exemplo de resistência no bairro da Rua Nova.

*“O Negro do Pomba quando sai da Rua Nova
Ele trás na cinta é uma cobra coral...”⁵*

³Por questões éticas, os nomes de todos/as os/as informantes da pesquisa foram trocados por nomes fictícios em homenagem a personalidades negras nacionais e internacionais. A fala citada foi proferida por Martin Luther, docente do Projeto Atiba

⁴Fala de Ângela Davis, umas das alunas da escola Ernestina Carneiro participante do grupo focal.

⁵Trecho extraído da música, COBRA CORAL. Compositor: Jorge de Angélica.

Antes de aprofundarmos a apresentação do Afoxé Pomba de Malê é necessário que façamos uma breve conceituação sobre o termo Afoxé que, apesar de ser uma palavra pequena, semanticamente apresenta diversas concepções. Barbosa (2010) nos apresenta uma dessas.

A definição etimológica para afoxé é múltipla, primeiro porque os estudiosos que observaram seus desfiles no século XIX não deixaram registros concisos quanto a denominação do termo. Segundo, por se tratar de um termo de ampla abrangência conceitual. Afoxé é uma manifestação carnavalesca composta pelo ritmo ijexá, cânticos, indumentárias, instrumentos musicais e rituais. Todos esses itens, conjuntamente, formam o que chamamos de Desfile de Afoxés, cortejo de rua que sai durante o carnaval. (BARBOSA, 2010, p. 13)

Barbosa (2010) também pesquisou o conceito de Afoxé a partir do olhar do autor Nina Rodrigues, que apresenta uma opinião pejorativa sobre o termo.

Na concepção de Nina Rodrigues, o Desfile de Afoxés é a reprodução da “África inculta que veio escravizada para o Brasil”, ligada às práticas mágico-religiosas africanas, às quais chama de fetichista. Nina utiliza o termo afoxé, depreciativamente, para denominar “candomblé de qualidade inferior”. (BARBOSA, 2010, p. 14).

Diferente da concepção dada por Nina Rodrigues, Sodré (2010) nos apresenta uma reflexão mais tênue sobre o termo Afoxé.

Uma das versões que eu sei é que esse termo significa um instrumento musical, que mais tarde foi chamado também de xerequerê. Por outro lado, dentro das conversas no campo das religiosidades baiana, nos terreiros de candomblé, nós sabemos que estão incorporadas duas palavras importantes, a força e o axé. Então, o afoxé na verdade, ele vai pra rua levando a força do candomblé no espaço da rua. (SODRÉ, 2010, p. 50).

Diante dos conceitos aqui expostos posiciono-me com relação ao termo Afoxé a partir das vivências experimentadas no convívio com o Afoxé Pomba de Malê. Este me ensinou que é Afoxé é lugar de encontro, Afoxé é música, é dança, é instrumento musical e é, sobretudo, uma expressão de respeito aos antepassados e valorização da herança cultural. Também coaduno com o posicionamento teórico adotado pelo historiador Muniz Sodré. Dito isto, partiremos agora para a apresentação do Afoxé Pomba de Malê.

O Afoxé Pomba de Malê é um bloco afro cultural que foi fundado há 28 anos, no bairro da Rua Nova por um grupo de jovens amigos/as que participavam do cenário cultural do bairro como músicos, compositores e dançarinas. Estes jovens reuniam-se semanalmente para assistir e participar dos ensaios das escolas de samba e blocos afros que existiam no bairro. Cresceu entre esses jovens o desejo de organizar seu próprio bloco, como alguns deste eram ligados às religiões de matriz africana, a ideia de ser um bloco de afoxé, era também para valorização e respeito à religião. Participar do Afoxé foi muito bom para os jovens da minha geração, alguns de nós eram do candomblé e está no Afoxé era uma maneira da gente mostrar nosso valor cultural⁶

Mesmo enfrentando dificuldades de várias espécies ao longo de sua trajetória, O Afoxé Pomba de Malê tem conseguido “resistir”. Sua proposta política, seguindo o propósito de muitos blocos afros, é de valorizar a cultura negra enquanto elemento formador de identidades, sua especificidade está na atenção voltada para a realidade racial do bairro da Rua Nova.

O Pomba, como é popularmente conhecido, sempre promoveu no bairro ações que buscassem resgatar e valorizar essas heranças ancestrais oferecendo aos moradores do bairro, principalmente as crianças, oficinas de dança afro, percussão, canto e também ousaram criar um Projeto voltado para o público de adultos e jovens visando amenizar os baixos índices de escolaridade presentes no bairro, o Projeto Atiba.

Nos últimos anos, o Afoxé Pomba de Malê vem despertando o interesse investigativo de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, como a

⁶ Fala de Mandela, então presidente do Afoxé Pomba de Malê, em conversa informal com a pesquisadora.

História, a Comunicação Social e, em especial, a Educação. O fator preponderante nessa demanda é a ambiência afro-brasileira presente no bairro.

Imbuída de interesse acadêmico, mas movida também por laços sentimentais, já que desde a infância tenho uma aproximação com o bairro e com o próprio Afoxé, no ano de 2007 dediquei-me ao estudo da constituição e relevância desta organização. Na investigação procurei levantar quais as possíveis contribuições do Afoxé no processo de construção afirmativa da identidade negra de alunos e professores do Projeto Atiba.

Entretanto, dos trabalhos desenvolvidos até aqui sobre o Afoxé ou sobre o próprio bairro, nenhum buscou mensurar o impacto ou rastrear a influência da ação pedagógica do Afoxé Pomba de Malê nos currículos de educação formal das escolas regulares do bairro. Tal inquietação nasceu em mim a partir da conclusão de minha pesquisa de graduação, quando identifiquei, nas falas dos alunos do Projeto Atiba (jovens e adultos negros e negras), o quanto o Afoxé Pomba de Malê contribuíra positivamente em suas experiências como homens e mulheres negros/as e nas suas relações com a própria comunidade.

Entendendo que existe, na contemporaneidade, um intenso debate sobre a escola, bem como expectativas de que práticas pedagógicas estejam organizadas de forma a contemplar o contexto territorial onde se inserem, indagamos: o que se pode observar, neste sentido, na educação de Jovens e Adultos em escolas localizadas no Bairro da Rua Nova, notoriamente conhecido como terreno de atuação política e identitária do Afoxé Pomba de Malê? Há evidências de possíveis influências do Afoxé Pomba de Malê na práxis desenvolvida nessas escolas, particularmente na escola Ernestina Carneiro? As práticas pedagógicas que organizam a Educação de Jovens e Adultos dão conta de contemplar o contexto territorial onde se inserem?

Essas e outras questões serviram de guia para o percurso de nossa pesquisa.

Quando nos debruçamos a pesquisar sobre as relações étnico-raciais na educação, encontramos uma série de autores e concepções com formulações variadas sobre o tema. As/os principais autoras/es que têm nos amparado

teoricamente neste processo de elaboração da pesquisa, são reconhecidos publicamente por seu gabarito para tratar de questões relacionadas à Identidade, Raça, Racismo, Etnia, Desigualdades, Educação formal e não-formal, EJA e Relações Étnico-raciais. Dialogamos com Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro, Antônio Sergio Guimarães, Delcele Queiroz, Ana Célia Silva, Jaci Maria Ferraz de Menezes, Iolanda Oliveira, Ricardo Henriques, Eliane Cavalleiro, entre outros.

Ao revisitarmos a história da fundação dos afoxés e blocos afros na Bahia, nos depararemos com iniciativas que tinham como principal foco a valorização cultural num viés artístico, a exemplo dos blocos de índios (Apaches, Comanches, filhos do Tororó entre outros). Com o surgimento do bloco Afro Ilê Aiyê, em 1974, um novo marco é estabelecido no carnaval de Salvador, com o foco passando a ser a denúncia contra o racismo, sob influência do movimento *Black Power*, dos Estados Unidos, e por um sentido de busca da valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Propondo uma nova postura para o carnaval da Bahia cuja característica principal era a exaltação do *jeito negro de ser*, sedimenta um trabalho político-cultural cujas ações se caracterizam como luta contra o racismo e a discriminação conjugando vontades, interesses, apropriação de espaços, postura de resistência consciência e valorização do ser negro. (GUIMARÃES, 2001, p. 35)

Ao longo dos anos o Ilê Aiyê gradualmente se assumiu não só como bloco carnavalesco, mas, principalmente, como movimento político e educativo. Fundaram um espaço cultural chamado de **Senzala do Barro Preto**, localizado no bairro da Liberdade/Curuzu, em Salvador, no qual oferecem cursos profissionalizantes em diversas áreas, além da escola de ensino regular Mãe Hilda Jitolú, batizada em homenagem à sua fundadora e matriarca do Ilê Aiyê.

A história do Ilê Aiyê é referência para o surgimento de outros blocos afros e afoxés, que assim como ele passam a atentar para questões políticas e educativas em suas expressões, caso do Afoxé Pomba de Malê em Feira de Santana.

III - Projeto Atiba: Uma iniciativa Negra de Educação.

A “menina dos olhos” do afoxé é o Projeto Atiba⁷ - em língua Ioruba significa conhecimento - que trabalha com a preparação de jovens e adultos, buscando incentivar a conclusão do ensino fundamental e médio por aqueles/as que não tiveram oportunidade de concluir os estudos no tempo regular. O Projeto também se propõe a trazer para os alunos reflexões sobre cidadania, diversidade cultural e identidade negra. Iniciativas como essa são de extrema importância no processo de visibilização social e revelam o grau de organização e intervenção dessas organizações em suas comunidades.

A reboque da criação do Projeto Atiba havia ainda uma pretensão por parte da diretoria do bloco de agregar novos membros, tendo em vista que o bloco passava por problemas tanto de ordem estrutural quanto financeira. Segundo relato do coordenador Mandela,

[...] A segunda coisa foi definir as ações e onde é que o Pomba poderia atuar, como nós estávamos ressurgindo, ou seja, nós estávamos parados e depois tava voltando e nós precisávamos implementar alguma coisa pra dar visibilidade ao bloco então nós começamos assim, no peito e na raça escrever o projeto e foi saindo começamos com dez pessoas e hoje já conseguimos que varias pessoas concluíssem tanto o ensino fundamental como o médio[...] (MANDELA, coordenador do projeto)

Um dos grandes idealizadores do projeto foi o senhor Mandela⁸, que além de funcionário da instituição que realiza as provas do supletivo, é também um dos coordenadores do Afoxé Pomba de Malê. Mandela observou que o número de inscritos residentes no bairro da Rua Nova era muito grande já o número de aprovados, moradores deste bairro, era muito pequeno. De acordo com Mandela,

⁷ Projeto que trabalha com a preparação de Jovens e Adultos para conclusão do ensino fundamental e médio. Objeto de estudo desta autora no ano de 2008 como conclusão do curso de graduação.

⁸ Educador e coordenador do projeto Atiba. Um dos sujeitos entrevistados da pesquisa, que aqui recebe esse pseudônimo.

[...] um estudo que foi feito lá na escola onde eu trabalho lá no Augustinho onde se levantava que a grande maioria das pessoas da CPA eram moradores daqui da Rua Nova, além disso, estas pessoas não estavam conseguindo passar nas disciplinas, então já foi um ponto forte para que criássemos o projeto [...] (MANDELA, coordenador do projeto)

A efetivação do projeto ATIBA, em 2003, dependeu primordialmente da disposição vontade e acima de tudo da competência dos colaboradores/as do Pomba de Malê. Desde pessoas simples do bairro até acadêmicas/os colaboraram para que a ideia de se criar um curso preparatório para as provas do exame Supletivo da CPA, voltado para jovens e adultos, se tornasse possível.

O público alvo do projeto são os sujeitos Jovens e adultos negros e negras da comunidade da Rua Nova e adjacências. Dentre os objetivos apontados pelo Projeto Pedagógico do Projeto, estão os seguintes:

- Preparar os jovens e adultos no desenvolvimento de habilidades e competências para a realização dos exames Supletivos do Ensino Fundamental;
- Proporcionar maior integração entre a comunidade e o Afoxé Pomba de Malê como forma de manutenção das tradições culturais do bairro;
- Discutir com os (as) educandos(as) sobre as questões econômicas, políticas e sociais do mundo contemporâneo e seus reflexos no nosso cotidiano;
- Contribuir para o desenvolvimento do senso crítico sobre os problemas raciais e sobre as intervenções do movimento negro organizado, no Brasil, acerca destes.⁹

Um fato que chama atenção é o grande contingente de pessoas que buscam, através do CPA, concluir uma etapa da vida escolar que fora interrompida. E o que nos convida à reflexão está relacionado às supostas causas dessas interrupções. Durante as entrevistas, alguns dos sujeitos sinalizaram o motivo que os afastou da escola. “[...] Por questões de trabalho eu tive que me afastar, e senão eu já estaria formado ou até cursando um

⁹ Informações colhidas a partir de material informativo sobre o projeto ATIBA, gentilmente cedido pela sua coordenação.

vestibular, uma coisa que eu pretendo fazer”, declarou Malcon X¹⁰. A questão do trabalho foi bem marcada na maioria das falas. Fica evidente que a necessidade de sobrevivência é um dos elementos que colaboraram para o afastamento desde indivíduos do espaço escolar.

Contudo, muitos também registraram sua falta de vontade em voltar aos bancos escolares formais, por não se sentirem bem naquele espaço. Durante as observações, feitas em sala de aula, ouvi relatos de alunos que diziam não sentirem dispostos a voltar a estudar em escolas regulares, pois achavam que a forma dos professores/as ensinar não colaborava, para que eles aprendessem de verdade e que, já no Projeto, eles percebiam uma maior atenção e cuidado por parte dos (das) professores em explicar os assuntos de acordo com a realidade deles, ou seja, de forma contextual.

Este comentário nos remete a um trecho do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos quando é referido que 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 consequente (Brasil, 2000; p.02.).

O Projeto Atiba acontece durante os fins de semana, utilizando por empréstimo, no espaço cedido pela direção da escola Ernestina Carneiro.

IV - Escola Estadual Ernestina Carneiro: primeira escola pública do bairro da Rua Nova.

O nome da escola é uma homenagem a senhora Ernestina Carneiro Ferreira de Almeida, conhecida pelo carinhoso apelido de Dona Pomba. Nascida na cidade de Feira de Santana, estado da Bahia, no dia 10 de outubro de 1896, vindo a falecer no dia 21 de novembro de 1971. Esta justa homenagem foi fruto do respeito que os moradores do bairro da Rua Nova sempre tiveram por ela.

¹⁰ Por questões éticas, os nomes de todos/as os/as informantes da pesquisa foram trocados por nomes fictícios em homenagem a personalidades negras nacionais e internacionais. Malcon X é um aluno do Projeto Atiba.

Devido a generosidade, ela ajudou muitas pessoas e acabou contribuindo para formação do bairro da Rua Nova. Segundo os moradores mais antigos, dona Ernestina Carneiro resolveu doar, a quem lhe procurava para falar de seus problemas, pequenos pedaços de terra para que fizessem suas casas e vivessem ali com sua família. De terreno em terreno foi surgindo o bairro. (Texto extraído do PPP da escola Ernestina Carneiro).

Dona Pomba era Herdeira de uma fazenda localizada acerca de 2km do centro comercial de Feira de Santana. Solteira e sem filhos, na época, ela resolveu distribuir à medida que as pessoas a procuravam, pequenos lotes de terra de sua fazenda sem cobrar nada dessas pessoas. Contam os moradores mais antigos que quando as famílias vinham pedir um pedaço de terra para morar ela dizia “pode morar! Essas terras não são minhas, essas terras são de Deus”.

Informações sobre a escola.

A primeira escola pública do bairro da Rua Nova, foi fundada no ano de 1966 há 46 anos atrás, hoje atende a um público estimado de aproximadamente 900 alunos. Funciona em três turnos divididos em manhã-fundamental I, tarde fundamental II e a noite funcionam as turmas de EJA do fundamental II distribuídas em ciclos (5ª e 6ª) e (7ª e 8ª). A escolha da escola como campo investigativo diz respeito a sua história que se relaciona e se confunde com a própria história do bairro.

V - Percurso Metodológico e Procedimentos

O presente trabalho é um estudo de caso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com bases metodológicas de inspiração etnográficas. “[...] A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o

ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE; MARLI, 1986, p.21). Os procedimentos adotados para coleta dos dados foram a observação, escuta sensível, grupo focal, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Feira de Santana (Bahia) em dois espaços educativos distintos: uma escola pública estadual de ensino regular (Colégio Ernestina Carneiro) e o Projeto Atiba, localizadas no bairro Rua Nova, na “periferia” da referida cidade.

O Caminhar da Pesquisa.

Parte I: Ouvindo e dialogando com alunas/os e professoras do Colégio Ernestina Carneiro.

Minha jornada começa durante o mês de fevereiro de 2012 quando iniciei contato com a direção do Colégio Ernestina Carneiro na tentativa de conseguir autorização para desenvolver minha investigação na escola. Feito este primeiro contato, marquei uma reunião com todos os professores/as, funcionários/as e com as gestoras que atuavam no turno noturno para que eu pudesse apresentar o meu, então, projeto de pesquisa e pedir autorização aos mesmos para observar a escola.

O grupo de professores/as acolheu o projeto e não houve resistência às minhas visitas às turmas. Entretanto, algumas professoras deixaram bem claro que não gostariam de dar entrevistas individuais sobre o assunto da pesquisa, pois, não se sentiam preparadas para isso e quase sempre indicavam uma colega para me fornecer estas informações em seu lugar. Por coincidência, quase sempre o nome citado era o da mesma professora. No caso a professora de história.

As visitas às salas de aula começaram oficialmente no dia 05 de março de 2012 com frequência de segunda a sexta-feira e tiveram a duração de pouco mais de um mês, sendo interrompidas devido à greve dos professores do estado da Bahia. Este tempo foi suficiente para que eu pudesse visitar todas as turmas da escola e escolher dentro de um universo de aproximadamente

130 alunos frequentando o turno noturno, 10 deles para compor nosso grupo focal, (cerca de 8%).

Foram realizados quatro reuniões do grupo focal e todas ocorreram no espaço da escola. Três foram no fim de semana, sábado à tarde, e a última foi em um dia de sexta-feira à noite. A frequência dos participantes oscilava a cada semana entre 6 a 8 alunos e geralmente nossos encontros eram agendados de acordo com a disponibilidade de cada um deles. Chegamos a ficar três semanas seguidas sem realizar o grupo focal, devido às demandas particulares da maioria dos integrantes do grupo.

O trabalho com grupo focal proporciona a investigadora/o um leque de possibilidades reflexivas sobre seu próprio tema e sobre a percepção dos integrantes do grupo sobre a pesquisa. São sentimentos singulares possibilitados graças a este poderoso instrumento de coleta de dados

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de integração criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. (GATTI, 2005, p. 09).

A cada reunião um tema gerador era apresentado ao grupo. Meu papel nesse processo era o de mediadora. Eu apresentava ao grupo elementos relacionados ao tema gerador e lançava algumas indagações com intuito de provocar os participantes a se posicionarem diante da situação exposta. Conteí com o auxílio de uma relatora de minha confiança que incumbiu-se de registrar em vídeo e áudio todos os momentos vividos durante o grupo focal. É válido ressaltar que todos os participantes do grupo focal assinaram o termo de livre consentimento antes mesmo de iniciarmos o trabalho com o coletivo. Até porque alguns alunos eram menores de idade na época da coleta, necessitando assim do consentimento prévio de seus responsáveis legais.

O coletivo de alunos convidados para o grupo era composto por 10 alunos/as sendo 3 homens e 7 mulheres. Infelizmente nem todos compareciam

aos nossos encontros e geralmente a frequência girava entre 6 e 8 alunos. Tínhamos em nosso grupo cinco alunos menores e cinco adultos. Uma aluna sempre trazia os filhos para os nossos encontros, pois não tinha quem ficasse com as crianças aos sábados e já sabendo disso, tratava de providenciar guloseimas e alguns joguinhos e brincadeiras para as crianças se distraírem durante o grupo focal. Todos demonstraram interesse e curiosidade para saber o que eu queria com eles e porque eu os havia escolhido. Lembro que no primeiro dia uma aluna chegou a afirmar que teria sido convidada a participar do grupo por indicação da direção devido ao seu “mal” comportamento. Eu logo tratei de explicar para o grupo que o meu trabalho de pesquisa não tinha nenhum relação com a direção da escola e muito menos com a Secretária de Educação da cidade. Apresentei o projeto de pesquisa a eles e logo todos puderam perceber quais eram as minhas intenções de pesquisa.

Um fato curioso aconteceu durante o período em que estive observando as turmas; um aluno da turma do 6º ano chegou até mim e disse que sabia muito bem o que eu estava fazendo ali, que essa conversa de pesquisadora era tudo mentira, na verdade eu era uma policial disfarçada que estava tentando descobrir quem eram os alunos que estavam aprontando na escola. Fiquei bastante surpresa com a fala do aluno e neguei sua afirmação. Perguntei por que ele pensou desse modo. Ele se negou a responder. Uma professora que estava presente na sala me chamou depois da aula para conversar, e me disse que tomasse cuidado com aquele aluno, pois ele já havia cumprido medida sócio-educativa numa casa de detenção para menores por ter cometido um crime. Eu fiquei muito surpresa com aquela notícia afinal ele era muito jovem, tinha apenas 15 anos, para já ter passado por uma situação como essa. Além de disso, ele era um dos alunos mais participativos na turma e por isso foi escolhido para fazer parte do grupo focal. Tentei me aproximar dele mais algumas vezes e não obtive sucesso ele não quis participar de jeito nenhum. Era um jovem muito solitário, não fazia parte de nenhum grupinho de colegas. Existia um grupo de alunos que sempre faltavam (filavam) as aulas e ficavam reunidos no pátio que ficava na parte da frente da escola, sempre que me avistavam tentavam disfarçar e às vezes até

dispersavam. Lembro-me de ter abordado essa situação com algumas professoras, até com a gestão da escola e todas me disseram que sabiam do que acontecia, porém achavam melhor fazer vista grossa. Minha preocupação era com a omissão da escola com relação a ausência destes alunos da sala de aula. Eram justamente os alunos mais novos a maioria dentro daquele grupo. Causou-me um grande desconforto toda essa situação. Tenho refletido muito sobre o papel da escola e sobre meu próprio papel enquanto educadora diante destes desafios.

Crítérios de escolha.

Com relação à escolha dos alunos para compor o grupo focal, os critérios que utilizei foram o pertencimento racial, todos/as eram negros/as auto-declarados, faixa etária também foi um elemento importante na escolha, queria a presença de alunos com diferentes idades para tentar observar se esta diferença interferia nas relações dentro do grupo. Gênero também foi uma categoria que considerei como critério de seleção, a maioria das escolhidas/os eram mulheres e também foram convidados alunos que se declaravam de orientação sexual homoafetiva. As posturas adotadas pelos/as alunos/as diante de situações diversas vividas em sala de aula, desde o posicionamento crítico diante de situações de conflito até mesmo o espírito de liderança, também serviram como critérios para escolha.

Educadores: Instrumento de pesquisa e critérios.

O principal instrumento de coleta de dados utilizado para obter informações foi a entrevista semiestruturada. Durante o período de observação mantive contato com as professoras/es dentro da sala de aula e durante os intervalos, geralmente na sala dos professores. Eram momentos rápidos e costumeiramente a pauta das conversas era o comportamento dos alunos e as más condições de trabalho. Elas conversavam entre si e algumas vezes me

incluíam na conversa perguntando minha opinião sobre o assunto que estava sendo abordado.

Os critérios utilizados na seleção das professoras foram, para mim, os mais difíceis a serem definidos. Para começar, no turno noturno só existia um professor atuando e este logo no primeiro momento demonstrou resistência e desinteresse em me conceder entrevista. Inclusive percebia que ele não se sentia muito a vontade com minha presença na sala de aula durante as observações, ou seja, o critério de gênero não seria contemplado. O critério racial também não, pois existiam no grupo pessoas que se auto identificaram como não negras. Depois de conversar com minha orientadora sobre esta situação, pude perceber o quanto seria relevante para a pesquisa incluir os educadores não negros, pois assim teríamos a possibilidade de também conhecer as percepções destes sujeitos sobre as relações raciais na educação.

Parte II: Ouvindo e dialogando com alunas/os e professores/as do Projeto Atiba.

No dia 11 de março de 2012 iniciei minhas observações nas turmas do Projeto Atiba. Fui muito bem recebida por todos/as. Inclusive fui convidada a compor a mesa de abertura do bimestre. Fiz uma fala de agradecimento pelo convite e aproveitei para informar ao grupo que a partir daquele dia eu estaria sempre presente nas salas de aula, pois estava desenvolvendo uma pesquisa acadêmica sobre educação de jovens e adultos e relações raciais, e que eu havia escolhido o Projeto Atiba e seus professores e alunos para me ajudarem nesse trabalho. Apresentei alguns slides sobre meu projeto de pesquisa e me disponibilizei a responder qualquer dúvida sobre a pesquisa. Houve algumas perguntas, mas uma em especial me chamou a atenção. Um senhor de meia idade me perguntou se eu pretendia fazer essa pesquisa para falar mal dos alunos ou para falar mal do Projeto? Se fosse pra uma destas era melhor eu nem começar. Todos riram com a fala daquele senhor, entretanto eu achei muito curioso o questionamento e perguntei-lhe o motivo que o levou achar que eu falaria mal dos alunos ou do próprio Projeto. Ele me respondeu que já

estava cansado de ver tanta pesquisa na televisão que falam mal das pessoas e que agora já não acredita mais em nada. Que só quem aparece como ruim na televisão são os pobres, os pretos e os velhos, principalmente as pessoas que são da Rua Nova, “na cabeça desse povo de fora a gente aqui de dentro não tem valor nenhum e nós sabemos que temos muito valor”.

A fala deste senhor, além de um grande desabafo, fortalece um pouco das lições que aprendi no período em que estive em regime de tirocínio docente ao lado da professora regente, Narcimária do Patrocínio Luz.

Lembro-me com muito carinho deste período e, sobretudo, com muito respeito. Em uma de suas aulas, a professora Narcimária apresentou ao grupo de alunas/os, que naquele momento eram delas e minhas também, um princípio inaugural muito importante que ela própria havia aprendido com outra grande mestra a Yalorixá Mãe Senhora, “***da porteira pra dentro da porteira pra fora***”. Mal sabia ela o quanto aquelas palavras me tocaram, pois eu também experimentava e experimento ainda, este movimento de atravessar a porteira sem deixar de ser quem sou e tudo o que aprendi dentro dela. Assim como aquele senhor, aluno do Projeto Atiba que em breves palavras conseguiu me fazer entender o quanto é difícil para ele ver e ouvir tudo o que é mal dito da *porteira pra fora* sobre o seu lugar de convívio.

Depois que a mesa de abertura se encerrou eu não perdi a oportunidade e automaticamente convidei-o a fazer parte do grupo focal. Até aquele momento seria a minha opção metodológica de coleta de dados. Ele recusou argumentando que não teria tempo, pois sua carga de trabalho era muito longa e sempre havia mudanças em sua escala de serviços. Lamentei pela recusa e agradei pela pergunta.

Instrumentos de coleta e critérios estabelecidos na escolha dos educandos/das

A proposta metodológica que havia escolhido inicialmente para a coleta de dados com os estudantes do Projeto Atiba e da Escola Ernestina Carneiro,

era a mesma. Entretanto no decorrer das observações realizadas no campo identifiquei a necessidade de modificar essa escolha para o Projeto Atiba, devido à falta de disponibilidade dos alunos para os encontros do grupo focal. Chegamos a marcar um encontro e na véspera todos desmarcaram. Levei a situação ao conhecimento de minha orientadora e ela me indicou que optasse pelas entrevistas semiestruturadas assim como fiz com os educadores. Optei por entrevistar 04 alunos/a, 03 foram entrevistados na escola e uma me acolheu em sua casa. As entrevistas foram tranquilas e eu inclusive sugeri aos alunos que eles escolhessem o nome que gostariam que eu utilizasse para fazer referência a eles no texto. O primeiro aluno a ser entrevistado me pediu que o chamasse de Malcon X, pois o considerava uma grande referência em prol da luta racial no mundo. Então passei a sugerir aos demais que fizessem essa mesma reflexão na hora da escolha, buscar nome de pessoas que marcaram a sua trajetória de vida pelo combate ao racismo. Todos concordaram e desde então estou carinhosamente apelidando todos/as os meus informantes com nomes de homens e mulheres que contribuíram para o combate ao racismo e valorização da cultura negra nas mais variadas esferas.

Lancei mão dos mesmos critérios que utilizei para a seleção feita com os alunos da escola Ernestina Carneiro tentando respeitar, raça, gênero, idade e posturas adotadas por eles/as em situações diversas na escola. O que também há de comum entre os dois grupos, de alunos do Atiba e da Escola, é o fato de que no quesito raça eu não teria outras opções para a análise tendo em vista que todos os alunos que frequentam as turmas investigadas na escola Ernestina Carneiro e no Projeto Atiba são fenotipicamente negros e também se autodeclararam assim.

Instrumento de pesquisa e critérios utilizados na escolha dos/as educadores/as

Assim como fiz com os educadores da escola, optei por utilizar as entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. As

observações constantes e a escuta sensível também me valeram como elementos valiosos na captura por informações.

Os critérios iniciais foram ressignificadas, devido ao número limitado de professores que estavam atuando naquele bimestre. Entretanto conseguimos obter o equilíbrio de gênero, 2 mulheres e 2 homens e o equilíbrio etário. Durante aquele bimestre todos os/as educadores/as presentes no Projeto se auto-declararam negros/as. É válido destacar que existem educadores não-negros que colaboram com o projeto.

I - Analisando os dados

Iniciamos o tratamento dos dados obtidos, elaborando categorias de análise. A criação das categorias decorre de um olhar próximo das metas da pesquisa e das recorrências das respostas que os diferentes sujeitos deram durante a realização das entrevistas e das observações. Biklen e Bogdan (1994) sinalizam que:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (BIKLEN e BOGDAN, 1994, p. 205)

As categorias selecionadas para a análise estão diretamente relacionadas com nossos objetivos e hipóteses investigativas já apresentadas na introdução desta dissertação e que estão denominadas como; categoria I: Formação dos educadores em relação à temática Étnico-racial; categoria II: Currículo e diversidade: o que nos revelam o Projeto Atiba e a Escola Ernestina Carneiro a este respeito; categoria III: Memórias de alunos/as negros/as sobre suas trajetórias escolares; categoria IV: Valorização cultural X religiosidade: o que pensam os/as alunos/as do Projeto Atiba e da Escola Ernestina Carneiro a este respeito?; categoria V: Percepções de professores/as e alunos/as:

Impressões sobre o Afoxé Pomba de Malê e sua relação com o bairro da Rua Nova.

As análises estão divididas em três blocos, sendo o primeiro dedicado aos relatos das/dos Educadoras/es da Escola e do Projeto, o segundo aos depoimentos das alunas e alunos de ambos os espaços educativos e o terceiro agrega informações tanto de Professores/as quanto de alunos/as.

II - Descrição dos capítulos

No primeiro capítulo, intitulado *Educação de jovens e adultos: Um campo político/racial de lutas e transformações*. Traçamos um breve histórico das ações desenvolvidas pelos diversos grupos envolvidos e sensibilizados com as questões que norteiam a Educação de Jovens e Adultos, dentre eles o movimento social negro.

No segundo Capítulo, denominado *Desigualdades Raciais e Educação*, buscamos, a partir de referências de diversos autores/as e de dados estatísticos, elaborar um texto que tem como principal intenção apontar o quanto as desigualdades sociais brasileiras têm por base o racismo e como a população negra ainda é prejudicada por esse tipo de prática. Além disso, apontamos algumas ações políticas que vem buscando promover uma sociedade mais igualitária para os/as negros/as e não- negros/as.

Nosso terceiro capítulo é dedicado a uma análise mais das falas e impressões apresentadas a esta pesquisadora ao longo do período investigativo. Dividimos estes capítulos em 6 categorias de análises que estão relacionadas com nossos objetivos e que refletem achados ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CAMPO POLÍTICO/ RACIAL DE LUTAS E TRANSFORMAÇÕES.

1.1 – Negros em movimento: Ações desenvolvidas pelo movimento negro em prol da educação

A revolução de 30 provocou grandes mudanças para a sociedade brasileira tanto em aspectos políticos quanto econômicos, o que concorreu para a implementação de um sistema político de educação elementar¹¹. Os processos de urbanização e industrialização, por exemplo, criaram uma demanda por mão-de-obra mais qualificada, o que culminou na necessidade de ampliação da escolarização¹².

O número de jovens e adultos analfabetos, tanto negros quanto não-negros, naquele período, era altíssimo. Entretanto, é possível afirmar que dentre eles o número de negros era maior, levando-se em conta a utilização de mecanismos legais para impedir o acesso deste segmento racial à educação formal e ainda a herança deixada pela escravidão. Sobre isso relata Gonçalves.

[...] A República não expandiu os direitos políticos imediatamente após sua proclamação, nem garantiu o acesso de todos à educação durante muitas décadas. Agravou-se muito a situação dos negros, que após a Lei Áurea foram lançados à própria sorte. (GONÇALVES, 2000, *apud* FIGUEIREDO, 2007, p. 02).

As marcas deixadas pela negligência política do estado brasileiro em relação à situação educacional, dos então ex-escravos, foi algo alarmante. Por conta disso, a população negra brasileira ainda hoje sofre as duras consequências. Entretanto a preocupação acerca da situação educacional dos negros no Brasil passa a ser explicitada e contestada com maior intensidade

¹¹ Refere-se ao ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória, extensiva aos adultos. A partir disso o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade jamais deixou de estar presente em nossa Constituição. (PILETTI, 1988, *apud* GENTIL, Ano p. 04.) Acessado em 19/08/2008 às 23:00.

¹² Ver em PAIVA (1973). *Educação popular e Educação de Adultos*.

pelos próprios negros, a partir do século XX, em especial, na década de trinta, quando se inaugurara, com a fundação da Frente Negra Brasileira, uma série de iniciativas educacionais não-formais voltadas para a população negra.

A Frente Negra Brasileira (FNB) foi uma das mais significativas intervenções do Movimento Social Negro no Brasil, no que tange a aspectos educacionais e políticos, “[...] um dos grandes apelos à educação dos negros no Brasil veio da Frente Negra Brasileira, a mais importante entidade negra da época pela duração, ações concretas realizadas e sua presença em diferentes estados brasileiros [...]”, assegura Figueredo (2007, p. 19).

Munanga (2006) é um dos autores que também registram o compromisso da FNB com a educação. Ele explica que a proposta da Frente Negra Brasileira fundamentava-se em uma filosofia educacional, acreditando que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura. Nesse sentido, os fretenegrinos davam grande valor à educação (2006, p. 118).

Foi na cidade de São Paulo no ano de 1931, que a Frente Negra Brasileira inicia sua história e daí por diante consegue alcançar espaços a nível nacional e uma significativa visibilidade política ao tornar-se partido político cinco anos após sua fundação. A esse respeito, asinala Munanga que,

Em face dos êxitos alcançados a Frente Negra resolveu transformar-se em partido político, em 1936. Houve, inclusive, discussões entre os membros do tribunal quando o pedido de registro foi apresentado. Mas, apesar de tudo, ela conseguiu ser registrada. (MUNANGA, 2006, p.118).

Os fretenegrinos destacaram-se não somente pela preocupação em escolarizar negros e negras, mas principalmente por politizá-los, através de cursos de formação política voltados para conscientização e a elevação da auto-estima. Servindo mais tarde de referência para outras ações desta natureza a exemplo do TEN.

O Teatro Experimental do Negro – TEN foi também uma importante ação do Movimento Social Negro, que marcou a década de 40. Munanga (2006) comenta a este respeito que:

No ano de 1944, surge na cidade do Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro (TEN). Esse grupo, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, tinha o objetivo de abrir as portas das artes cênicas brasileiras para atores e atrizes negros. O TEN foi responsável também pela publicação do jornal *QUILOMBO*, o qual retratou o ambiente político e cultural de mobilização anti-racista no Brasil, no início da democracia contemporânea. (MUNANGA, 2006, p. 121)

O TEN além de trabalhar com alfabetização de pessoas do povo como empregadas domésticas, motoristas, operários, dentre outros sujeitos, ainda trazia para dentro do espetáculo questões relacionadas ao papel e situação do negro na sociedade brasileira. Segundo Figueredo.

[...] A atuação do TEN inaugura uma nova modalidade e perspectiva de movimento negro no Brasil aliando cultura e educação. Tinha-se o entendimento de que a representação do negro no Brasil era permeada por negativismo e na crença da sua incapacidade (...) tornava-se imperioso a construção de mecanismos que constituíssem novas subjetividades que revalorizassem os afro-brasileiros, sua cultura e que pudessem operar mudanças significativas nas representações sobre os negros. [...]. (FIGUEIREDO, 2007, p. 24).

O idealizador do TEN foi o Abdias do Nascimento que ao longo de quase um século de vida, contribuiu de forma substancial para a visibilização da situação desigual dos negros e negras no Brasil. Abdias do Nascimento foi, sem sombra de dúvidas, uma grande referência intelectual e política no cenário social brasileiro.

O legado de Abdias do Nascimento inspirou a criação de vários grupos políticos e culturais que tinham como agenda a discussão sobre a situação do negro no Brasil. O MNU – Movimento Negro Unificado caracteriza-se como um destes seguimentos. A fundação do MNU e também do Bloco Ilê Aiyê na década de 70, são exemplos de iniciativas que, através de estratégias distintas,

preocupavam-se combater a situação de subalternidade à qual estavam condicionados os negros brasileiros e ambas vislumbravam a educação como forma de mobilidade e inclusão deste seguimento racial.

Segundo Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2006), ao contrário da FNB e do TEN, que encontraram rapidamente uma resposta às suas reivindicações no quadro da política tradicional, seja através do golpe do Estado Novo, seja através do trabalhismo de Vargas e do nacionalismo, o maior radicalismo do MNU faz com que o protesto negro atual tenha uma sobrevida maior. Contribuindo assim para a luta contra o racismo e consequentemente as desigualdades sociais, dentre elas a Educação

O Bloco Afro Cultural Ilê Aiyê na Bahia serviu como elemento detonador para o aparecimento de outras entidades com o perfil mais voltado para o artístico cultural e social. Depois do surgimento do Ilê Aiyê outros blocos afro e afoxés foram fundados na Bahia, e hoje como o *Malê de Balê*, *Olodum*, *Bankoma* e *Pomba de Malê*, realizam trabalho social e ações educativas nas comunidades onde estão inseridos, atendendo a crianças, jovens, adultos e idosos e ainda incentivando a formação profissional dos mesmos. Acrescento ainda que estas instituições preocupam-se também com a formação da identidade negra e construção positiva da auto-estima desses sujeitos.

É fundamental que os espaços educativos que atendem ao público de jovens e adultos negros/as, repensem suas estratégias pedagógicas, visando não transversalizar a discussão sobre a questão racial, mais sim trazer para o bojo das discussões de forma contextual. Rosane de Almeida Pires traz uma grande contribuição ao afirmar que:

Repensar a EJA numa perspectiva da educação antirracista requer criar formas mais democráticas de se implementar as ações e projetos para esse público, pautando a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção na sua organização e desenvolvimento (PIRES, 2006, p. 100)

Inserir nas turmas de EJA as problemáticas que fazem parte do cotidiano de seu público é primordial para o enriquecimento de suas aprendizagens. E fomentar o debate acerca das questões étnico-raciais é condição necessária para o combate ao racismo e para a busca pela valorização e construção afirmativa da identidade destes sujeitos. A prática em EJA deve buscar contemplar a complexidade presentes neste grupo, respeitando suas habilidades e limitações e ainda problematizando questões do cotidiano desses sujeitos. É sobre o que Pires nos convida a refletir.

Na busca por uma proposta metodológica, pode-se optar coletivamente por temas considerados importantes para a maioria: Histórias de vida, relações familiares; história local e os problemas da região; trabalho; profissões, dificuldades de inserção no mercado, salário, direitos trabalhistas; serviços de saúde, alimentação e higiene; mídia e comunicação; direitos sociais e organização política; religião, que evidenciem a predominância de estudantes negros (as) na EJA. (PIRES, 2006, p. 108).

As (os) educadoras (es) envolvidas (os) com EJA, dentro de uma perspectiva crítica e formadora, devem ter a sensibilidade e o comprometimento necessários para ir em busca de informações contundentes sobre essas temáticas, que possam viabilizar o debate em suas turmas sem promover constrangimentos.

Educar para prevenir contra o racismo e a intolerância implica dispor-se o educador como quem também se educa. Precisa ele, incluir-se no processo, senão correrá o risco de apenas prescrever normas, sem que qualquer resultado positivo ocorra (SILVA, 2008, p.10)

Na perspectiva das relações raciais caberá ao (ao) educador (a) enfrentar, antes de qualquer coisa, suas próprias dificuldades sobre o tema. A compreensão que esse (a) educador (a) tem sobre o que é ser negro (a), sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial é fundamental para que

esses, enquanto sujeitos, possam intervir, de forma ressignificada, com seus educandos. Gomes nos ajuda a pensar sobre este assunto.

A intervenção realizada pela professora (o) está relacionada, entre outras coisas, ao processo de construção de sua identidade racial. Esses momentos reportam á infância, adolescência e juventude e estão intrinsecamente relacionados á maneira pela qual, seja na família, no círculo de amizades, nas discussões políticas, essa (e) professora (o) se preparou para enfrentar situações de discriminação racial. (GOMES, 1995, p. 157).

Neste tipo de debate, não há espaço para neutralidade. Todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem deverão expor suas subjetividades, para que o diálogo possa transcorrer da melhor forma possível. À educadora (o), que já tenha conseguido trabalhar em si essas questões, seja por experiências na militância, pela curiosidade acadêmica seja por formação que já realizou, caberá problematizar essas questões com seus educandos viabilizando um canal de comunicação onde o respeito as identidades prevaleça. É válido lembrar que os sujeitos que compõem a EJA são, sobretudo, sujeitos históricos que se constituem identitariamente de diversas formas (raça, gênero, religião, idade) e que expressam suas identidades de variadas maneiras como é o caso dos adolescentes que tem sido presença cada vez maior nas turmas de EJA na Bahia.

1.2- Juvenilização da EJA: quem são esses sujeitos novos ou novos sujeitos.

Não pretendo desenvolver um estudo aprofundando sobre o fenômeno da juvenilização da EJA, por compreender que juventude se trata de um campo investigativo muito vasto e reconhecer que seria necessário grande incursão teórica para contemplar a temática.

O que pretendemos ao abordar esse tema é apenas sinalizar alguns aspectos que emergiram após nossa ida ao campo de pesquisa.

Ao longo do processo empírico de pesquisa na Escola Ernestina Carneiro, deparei-me com uma realidade que vem se tornando muito frequente nas turmas de EJA na Bahia, e ousaria dizer, no Brasil, que é o grande contingente de adolescentes frequentando estas turmas que historicamente eram frequentadas por pessoas adultas e/ou idosas que não tiveram acesso ao ensino regular ou que foram obrigados, por diversos motivos, a se afastarem dos bancos escolares.

Nos últimos anos surgiram valiosos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos quais sua abordagem principal permeava dois espaços principais como nos relata JUNIOR e BIONDI (2011, p. 02)

O crescimento vertiginoso da produção intelectual sobre essa modalidade de ensino nos remete com freqüência a dois grandes focos de discussão: a organização política e o financiamento da EJA enquanto modalidade de ensino ou a formação do professor e as práticas pedagógicas desenvolvidas para essa demanda de sujeitos. É lugar comum encontrarmos farta bibliografia sobre essa temática.

Entretanto, quando buscamos referências que abordem a questão da EJA dentro de uma perspectiva etária, de raça ou gênero, nos deparamos com uma produção ainda escassa. SILVA (2009) vem desenvolvendo estudos sobre o campo investigativo da juvenilização da EJA, no estado de Minas Gerais e reconhece a necessidade de um maior desenvolvimento investigativo sobre a temática.

(...) por se tratar de um fenômeno relativamente recente o entendimento do processo de rejuvenescimento ou juvenilização da EJA necessita ser mais bem compreendido pelos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, sobretudo no que se refere às questões da diversidade. (SILVA, 2009, p.06)

É necessária uma maior reflexão com relação ao campo dos estudos sobre juventude, para que possamos compreender melhor os processos dinâmicos e complexos que emergem deste conceito e seus desdobramentos

na educação, sobretudo na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Quando são incorporados ao conceito de juventude outros “marcadores sociais”, à exemplo de gênero, raça, classe e demais, mais complexa e desafiadora torna-se esta análise. Em se tratando de população negra, Passos assinala que

Ao nos aproximarmos do conceito “juventude negra”, temos uma categoria social com elementos peculiares a um determinado grupo – os jovens negros – entendidos como constituídos de identidade racial, com suas variações e diversidade social, sexual, de gênero, de valores, de localização geográfica, de classe etc., influenciados pelo meio social concreto no qual se desenvolvem e pela qualidade das trocas que esse meio proporciona. (PASSOS, 2010, p. 142).

Abordar o conceito de “juventude negra” se faz necessário neste trabalho, devido a presença majoritária de negros e negras jovens que frequentam as turmas de EJA investigadas nesta pesquisa.

A forte presença de jovens negros nessa modalidade de educação vem acompanhada da necessidade de mudanças significativas na cultura pedagógica da EJA. Seus valores, conhecimentos, atitudes, expectativas na maioria das vezes não coincidem com a cultura escolar e, em articular, com a proposta pedagógica que os programas ou cursos se propõem a desenvolver. (PASSOS, 2010, p. 128).

Não é por acaso que o percentual de negros/as com baixa escolaridade é bem maior que o de não-negros. Historicamente, estabeleceu-se um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que muitos brasileiros tivessem acesso à escola ou até mesmo que nela permanecessem. Dentro desse processo enquadravam-se principalmente os negros e pardos, que por terem um fenótipo diferenciado do considerado ideal (branco), e por todo processo de escravização anterior, encontraram barreiras até mesmo institucionais para não se integrarem ao contexto escolar de educação como já foi citado no começo deste capítulo.

A frequência de estudantes tão jovens nas turmas de EJA, proporciona impactos significativos nas relações sociais e educacionais que são estabelecidas entre os sujeitos no cotidiano da escola.

Durante o período de observação das turmas, tanto no Projeto Atiba quanto na Escola Ernestina Carneiro, foi possível presenciar situações onde a questão etária aparecia como um problema em ambos os espaços. Desde as falas das/os professoras/os que quase sempre se referiam aos alunos mais jovens como “Esse povo novo não quer saber de nada” até mesmo relatos dos alunos mais velhos que se incomodavam com o jeito dos colegas mais jovens se comportarem em sala de aula.

Um dos estudantes do Projeto Atiba manifestou desconforto com relação a certas posturas de seus colegas de turma mais jovens.

Com relação à idade, quando a gente é mais velho que as outras pessoas, a gente entende que tem que ter mais responsabilidade com tudo. Se a gente tá na sala de aula e o celular tá ligado no vibracall ou no modo silencioso, se o celular tocar não necessariamente a pessoa tem que sair de imediato para atender ou atender em sala de aula, entende? Acho que eles são menos responsáveis, que eles ficam mais a vontade e não tem aquela preocupação (Malcon X. 40 anos aluno do Projeto Atiba).

Também foi possível identificar, durante o período de observação que nas turmas, tanto da Escola, quanto do Projeto, onde a presença de alunos mais jovens (adolescentes) era maior, que também emergiam situações de conflito com uma frequência maior. Na escola, talvez devido a maior quantidade de turmas e alunos, esses conflitos apareciam com maior regularidade. A Escola Ernestina Carneiro organizava as turmas utilizando o critério série/idade. A vice-diretora da escola ao ser questionada sobre o motivo desta forma de organização das turmas argumentou que a maioria dos alunos mais “novos” não quer saber de levar os estudos a sério, e se os misturassem numa turma com alunos mais velhos eles iriam somente atrapalhar “os que realmente querem alguma coisa”. Durante o período da pesquisa essa frase

era usada com muita frequência pela vice-diretora, e por outros professores e funcionários da Instituição também, para classificar os “bons alunos” e os “maus alunos”. Como observa Dayrell

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

Em conversa informal a então vice-diretora do turno noturno afirmou que os/as professores/as preferem que as turmas sejam organizadas por idade pois, fica mais fácil identificar quais os alunos “problemáticos” e os “interessados”. O que fica explícito na fala da vice-diretora é que o conceito de “alunos problemáticos” relaciona-se diretamente com a faixa etária destes sujeitos. A análise de Dayrell (2011) mostra que

É comum também entre os professores o estereótipo das gerações atuais como desinteressadas pelo contexto social, individualistas e alienadas, numa tendência a compará-las às gerações anteriores, mitificadas como gerações mais comprometidas e generosas. (DAYRELL, 2011, p. 54)

Ainda prevalece uma tendência bastante preconceituosa por parte de alguns educadores com relação aos alunos das turmas de Educação de Jovens e Adultos e principalmente com os alunos mais jovens. Isto acaba se tornando uma barreira que impossibilita muitos educadores a compreenderem quão rico e diverso é o universo que contempla os sujeitos que participam da Educação de Jovens e Adultos.

1.3 - Reflexões em torno da legislação sobre a educação de jovens e adultos.

Sem sombra de dúvida a década de 40 foi o grande momento histórico das inúmeras mobilizações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Um dos grandes marcos desse período foram a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário - FNEP, a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Anísio Teixeira), lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que tinha como um de seus focos a elaboração de material didático voltado para esse público.

Foi também, durante a década de 40, a realização do primeiro congresso nacional de educação de adultos, em 1947, e ainda o primeiro Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949, que apelava por um sistema próprio de educação de adultos e não apenas campanhas. Paiva (1973) declara que:

Manifestavam seus participantes a consciência de que as campanhas de alfabetização não resolveriam o problema, que se faziam necessários verdadeiros sistemas de educação de adultos ao lado de uma atenção especial a ser dada aos problemas do ensino primário comum. Entretanto, reconheciam eles que o problema da educação das massas era de ordem social e não estritamente pedagógica. (PAIVA, 1973, p. 196).

Esta dimensão educacional de cunho social, proposta para Educação de Jovens e adultos (EJA), durante o Seminário Interamericano, em 1949, inaugura o debate dentro do campo formal de educação, haja vista que, no campo informal, como já registramos, foram fomentadas ações pelo movimento negro que antecedem este seminário. A partir deste evento o direito ao acesso a Educação Básica para pessoas adultas passa a ser pauta de discussão em âmbito nacional e internacional.

A Educação Básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade¹³.

¹³ (Declaração de Hamburgo, p. 02, 1997).

O trecho citado anteriormente é parte de um documento elaborado durante a V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos – realizada na cidade de Hamburgo na Alemanha onde diversos países, especialmente da América latina e Caribe, fizeram-se representados por expressivas lideranças políticas e da sociedade civil engajados na temática da Educação de Jovens e Adultos.

A V CONFINTEA serviu para promover diálogos que só seriam possíveis dentro de um contexto tão peculiar quanto o de um evento internacional deste porte. Vínculos foram estabelecidos e compromissos foram selados no intuito da promoção dos sujeitos envolvidos no universo da EJA.

[...] tornará a Conferência Mundial de 1997 sobre a Educação de adultos um momento privilegiado e um espaço inédito para se ampliar o debate a suscitar compromissos concretos. Além disso, e paradoxalmente, esta Conferência haverá de se preocupar, sobretudo, com investimentos. Investir sim, mas, principalmente nos seres humanos, para liberar as reservas de produtividades cultural, social e econômica que existem no interior das populações adultas. (CONFINTEA, 1997, p. 18).

Graças a este evento foi formulado um dos documentos mais importantes no tocante aos direitos dos sujeitos da EJA e que serviu de base para elaboração de pareceres e de orientações para elaboração de políticas públicas para Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil.

Passos (2010), em sua tese de doutoramento, relacionou os principais documentos que orientaram a política pública de EJA em âmbito nacional. São eles:

- a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96, de 23 de dezembro de 1996).
- b) Constituição Federal de 1988
- c) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
 - Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000
 - Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

- d) Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001)
- e) Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos

De acordo com a lei 9.394/96 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, a Educação de Jovens e Adultos torna-se legalmente uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio. É sabido também, que o público atendido pela EJA usufrui de especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente.

O Parecer (2000) coaduna com as Diretrizes ao explicitar que:

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Parecer CNE/CEB nº 11/2000).

A garantia ao acesso e o tratamento diferenciado, sugerido pelos documentos oficiais, aos sujeitos beneficiados pela Educação de Jovens e Adultos nada mais é que o reconhecimento das desigualdades que historicamente condicionaram gerações ao escasso acesso a educação formal quando não ao total analfabetismo. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. (Parecer CNE/CEB

Diante das reflexões apresentadas pelos documentos oficiais uma questão norteou o nosso pensamento; será que os programas de Educação de

Jovens e Adultos em âmbito nacional tem conseguido contemplar as demandas, complexas e específicas, presentes neste grupo educacional?

Certamente esta pergunta serviria como questão norteadora para outro projeto de pesquisa, devido à relevância da mesma. Entretanto, temos acompanhado algumas pesquisas recentes desenvolvidas por educadores/as de diversas regiões do Brasil que se propõem à analisar os impactos destes programas em seus estados, deparamo-nos com relatos frequentes de que a maioria dos Programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos, não tem conseguido, seja em nível nacional ou estadual, dar conta da pluralidade presente em seus contextos. Observamos que a prioridade na maioria destes programas é garantir números para alimentar os bancos dados dos sistemas reguladores da Educação no Brasil. Santos e Viana (2011), apresentam-nos um panorama acerca das políticas e programas desenvolvidas no Brasil entre a década de 90 e meados dos anos 2000. Elaboram um quadro que nos ajuda a compreender, de maneira bastante objetiva, quais foram os principais programas e políticas implementadas no Brasil nos últimos anos e seus principais objetivos. Vejamos:

Política	Ano	Local	Objetivo	Governo
Campanha de Educação de Adultos	1947	Brasil	Luta pelo direito da população adulta analfabeta à escolarização	Federal
Mova	1989	Surgiu em São Paulo e hoje está em vários estados.	Contribuir para a redução do analfabetismo no Brasil, fortalecimento da cidadania e construção de políticas públicas para a redução do analfabetismo.	Estadual
PNAC	1990	Brasil	Reduzir em 70% o número de analfabetos.	Federal
PLANFOR	1996	Rio de Janeiro	Qualificação de Jovens e adultos de baixa renda e	Municipal

			escolaridade.	
PAS	1997	Estados do Norte e Nordeste	Levar a escolarização aos municípios dessas regiões que possuem menos índice de alfabetização.	Federal
MOBRAL	1967	Brasil	A alfabetização funcional de jovens e adultos conduzindo a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida.	Federal
Programa de Ação Solidária	1997	Brasil	Fortalecimento da sociedade civil e desenvolvimento de programas inovadores.	Federal
TOPA	2007	Bahia	<i>Promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos.</i>	Estadual
PROJOVEM: Urbano, Adolescente, Campo Trabalhador.	2005/2008	Brasil	<i>Estimular o desenvolvimento pessoal e social; Incentivar a permanência e/ou retorno (quando for o caso) à escola. Contribuir para a promoção do desenvolvimento social e humano dos jovens; Fortalecer seus vínculos familiares e comunitários, Enfrentar as situações de risco social às quais são cotidianamente expostos, Sensibilizá-los e informá-</i>	Federal

			<i>los sobre o mercado de trabalho; Capacitar o jovem para atuar como agente de transformação e desenvolvimento de sua comunidade;</i>	

Grifo nosso

Consideramos relevante inserir no quadro acima, dois programas voltados para a educação de jovens e adultos que, ainda, se encontram em plena atuação. Um em nível nacional PROJOVEM, e o outro em nível estadual na Bahia que o caso do TOPA.

Entre os objetivos propostos por ambos os programas podemos destacar que no geral apresentam as mesmas preocupações que os seus antecessores, sempre destacando a atenção para a inserção dos sujeitos ao mercado de trabalho. De maneira mais pontual destacaria os objetivos do PROJOVEM, como sendo os que mais se aproximam de uma proposta de Educação de Jovens e Adultos mais atenta as necessidades e cuidados que à EJA realmente merece receber. Entretanto, existe uma distância enorme entre o que está proposto e o que realmente acontece.

Pretendo não me aprofundar muito sobre essa questão, mas, gostaria de registrar que entre os anos de 2009 e 2010 fui educadora do PROJOVEM-modalidade Urbana, no arco de educação, na cidade de Feira de Santana (FSA), interior da Bahia. Particularmente não conseguia perceber, de forma concreta, a efetivação destes objetivos que o programa apresentava. Durante as formações tínhamos sérios embates com os formadores/a, pois, questionávamos a ausência de discussões que contemplassem os objetivos propostos para o desenvolvimento do PROJOVEM. Não posso afirmar se o que houve foi má vontade ou falta de conhecimentos por parte dos formadores/as. O que sei é que passamos quase dois anos participando de formações que nunca abordaram temáticas como racismo, questões de gênero (sexismo homofobia, violência contra mulher...), ações de valorização da cultura local

entre outros que fazem parte do cotidiano destes homens e mulheres, jovens e adultos que davam corpo a este programa.

Existia uma intensa pressão por parte dos coordenadores/as do PROJOVEM-FSA para que o polo não tivesse índices altos de evasão e existia um controle muito grande sobre as cadernetas. O trabalho pedagógico realizado em sala de aula não era considerado como principal instrumento de avaliação do desempenho dos alunos, e muito menos do nosso trabalho com as turmas.

Minha reflexão neste sentido é de que o sistema educacional voltado para a educação de Jovens e Adultos não tem conseguido dar conta das demandas apresentadas e desemboca, muitas vezes, na reprodução de práticas que continuam a promover desigualdades educacionais e conseqüentemente sociais. Entendemos que a implementação e acompanhamento destas políticas públicas é uma obrigação do estado tendo em vista, ser esta uma das principais recomendações do Parecer (2000), que orienta a EJA no Brasil.

Por ser um serviço público, por ser *direito de todos e dever do Estado*, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social.

O devido acompanhamento das políticas já existentes, seja com auxílio da sociedade civil e de universidades e as adequações necessárias aos contextos aos quais elas estão inseridos, à exemplo do meio rural ou urbano, respeitando também as especificidades culturais, raciais, etárias e de gênero, são em nossa opinião, possíveis estratégias para que os programas de Educação voltados para pessoas jovens e Adultas possam obter avanços que ultrapassem números e cheguem a mudanças reais na sociedade e na vida deste sujeitos.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO EM PRETO E BRANCO: Indicativo de desenvolvimento educacional entre negros e não negros no Brasil.

2.1. Educação e desigualdades raciais.

No documento denominado *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira/2010*, constata-se que houve um crescimento significativo da população afrodescendente, com relação aos levantamentos de 1999 e 2004. Um dos motivos alegados seria por conta de uma maior valorização da cultura negra nos últimos anos. Apesar desse avanço, ainda existe uma grande disparidade nas condições de vida dessa população, em relação aos brancos. O documento é bastante enfático ao afirmar que:

No entanto, independentemente desse possível resgate da identidade racial por parte da população de cor preta, parda ou de indígenas, a situação de desigualdade que sofrem os grupos historicamente desfavorecidos subsiste. Uma série de indicadores revelam essas diferenças, dentre os quais: analfabetismo; analfabetismo funcional; acesso à educação; aspectos relacionados aos rendimentos; posição na ocupação; e arranjos familiares com maior risco de vulnerabilidade. (IBGE, 2010, p. 227).

O documento apresenta também dados significativos que dizem respeito ao número de analfabetos e analfabetos funcionais, no Brasil, e o percentual correspondente aos grupos raciais. A taxa de analfabetismo diminuiu na última década, passando de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009, para o total da população, o que representa ainda um contingente de 14,1 milhões de analfabetos. Apesar de avanços, tanto a população de cor preta quanto a de cor parda ainda têm o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos, contra 5,9% dos brancos, são analfabetos (IBGE, 2010, p. 227).

Quando buscamos informações a respeito do percentual de negros/as em outros níveis educacionais nos deparamos com uma disparidade ainda mais acentuada, a exemplo da situação deste grupo racial no sistema superior de ensino. Passos (2010) apresenta-nos alguns dados:

No acesso à educação superior a melhoria também não favoreceu igualmente a brancos e negros. Entre 1996 e 2006, aumentou em 25,8 pontos percentuais o número de estudantes brancos de 18 a 24 anos matriculados no nível superior — de 30,2% passou para 56%. A participação de pretos e de pardos nesse nível de ensino aumentou em 15 pontos percentuais, de 7,1% para 22%, o que pode ser creditado a políticas de ação afirmativa que foram ampliadas e firmadas, entre outras medidas. Entre as pessoas com mais de 15 anos de estudo — suficientes para concluir o ensino superior - em 2006, 78% delas eram brancas, 16,5% pardas e apenas 3,3% eram pretas. (PASSOS, 2010, p. 01).

Um quantitativo ainda tão pequeno de negros/as no nível superior contrasta com um número ainda grande de pessoas negras analfabetas ou retidas nos primeiros anos do ensino fundamental. As desigualdades educacionais que para os negros e negras se desdobram em desigualdades raciais, contribuem para a manutenção de um *status* que historicamente vem favorecendo a população branca em detrimento dos demais grupos raciais. Henriques (2010) destaca a necessidade de compreensão desta dinâmica na tentativa de construção de um novo modelo social.

A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. O entendimento dos contornos econômicos e sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afrodescendentes apresenta-se como elemento central para se construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente. (HENRIQUES, 2001, p.01).

A partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em 2001, na cidade de Durban na África do sul. O Brasil passa a se reconhecer enquanto um país que enfrenta problemas de ordem racial, rompendo assim com o mito da democracia racial. Até então

não existia um compromisso legal do estado em promover políticas públicas voltadas especificamente para a população negra. O principal fruto desta conferência foi um extenso documento que dentre suas proposições:

Enfatiza a necessidade de aumentar as medidas preventivas apropriadas para eliminar todas as formas de discriminação racial e o papel importante que os governos, organizações internacionais e regionais, instituições nacionais de direitos humanos, a mídia, organizações não governamentais e sociedade civil desempenham no desenvolvimento destas medidas; (Durban, 2001, p. 02)

A conferência de Durban foi bastante significativa por comprometer principalmente os governos a criar e implementar estratégias de combate a discriminação racial. No caso do Brasil é interessante que não percamos de vista o protagonismo do movimento social negro na reivindicação por políticas públicas que atendessem as demandas da população negra, dentre as quais o acesso à educação pública de qualidade e o reconhecimento e valorização da cultura negra. As políticas de ação afirmativa, configuram-se enquanto um pacote de medidas que visam atender as demandas desta população.

A educação formal ainda é considerada, como um possível instrumento de mobilidade econômica dentro de uma sociedade cada vez mais competitiva e desigual. Espera-se que a quantidade de anos de estudos e as qualificações alcançadas ao longo desse processo, possam influenciar positivamente no equilíbrio destas desigualdades. Entretanto, a Professora Jaci Maria Ferraz de Menezes (2009) nos alerta para a forma como o sistema escolar promove disparidades contra os que já estão inseridos neste processo:

Por outro lado, o modo como o sistema escolar, ainda hoje, trata os alunos advindos das classes populares cria novas formas de exclusão, expulsando da escola aqueles que conseguiram nela chegar ou dando a eles um tipo de educação que os trata como desiguais muitas vezes destinados ao fracasso escolar ou destinados a um tipo de trabalho, fora da escola, rotineiro, cansativo-portanto, incluindo-os como desiguais. (Menezes, 2009, p. 57)

Pierre Bourdieu (2008) em seu texto *os excluídos do inteiro* relaciona-se com as reflexões de Menezes. O ponto em comum é o tratamento desigual dado aos alunos advindos das camadas populares. O processo de democratização do acesso à educação não garantiu a esses alunos um tratamento positivamente diferenciado com intuito de contemplar suas demandas específicas. Bourdieu apresenta a experiência da entrada de estudantes de oriundos de camadas sociais excluídas nos Liceus parisienses.

[...] as contradições causadas pelo acesso de novas camadas da população ao ensino secundário, e até mesmo ao ensino superior, encontram uma forma de solução. Ou, em termos mais claros, embora menos exatos, e portanto mais perigosos, essas “disfunções” são o preço a pagar para que sejam obtidos os benefícios, (especialmente políticos) da democratização. (BOURDIEU, 2008, p. 221)

No Brasil, a democratização do ensino não veio atrelada a medidas que pudessem viabilizar a permanência do alunado na escola. Se considerarmos que o percurso educativo é relativamente longo e que no modo organizacional brasileiro um sujeito leva em média 12 anos para concluir o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio, condições necessárias para o pleito a uma vaga numa instituição de nível superior, seja ela pública ou privada, imaginamos quantas dificuldades serão apresentadas a esses/as estudantes no decorrer desta jornada.

Muitas pessoas precisaram interromper este ciclo ainda nos primeiros anos do ensino fundamental, como é o caso de muitas pessoas jovens e adultas que por diversas circunstâncias precisaram-se afastar de seus estudos ou nem se quer puderam frequentar uma escola e hoje frequentam as turmas da EJA.

As turmas de Educação de Jovens e Adultos historicamente acontecem no turno noturno e os alunos e alunas que frequentam as turmas da EJA, seja nos primeiros anos do ensino fundamental ou até mesmo no ensino médio, carregam o estigma do analfabetismo muito forte. Como as primeiras turmas de

EJA tinham seu foco principal na alfabetização, os alunos que participam dessas turmas ainda são considerados como inferiores com relação aos demais alunos dos turnos diurnos. A esse respeito nos relata Antônio Cláudio Moreira Costa:

Durante muito tempo, teve-se uma concepção estreita da educação de jovens e adultos. Normalmente, entendia-se, por educação de adultos, apenas a transmissão assistemática de alguns poucos conhecimentos da cultura letrada, digo leitura e escrita, para os analfabetos. Essa visão estreita da educação estava ligada aos interesses políticos e econômicos das elites que entendiam que para os analfabetos bastava o domínio superficial da leitura e da escrita, pois assim seria possível manter a “ordem social” instituída. (COSTA, 2009, p. 64)

Nas sociedades ocidentais o domínio da escrita e da leitura tem uma representatividade muito grande nas relações de poder. É válido lembrar que no Brasil, durante o período histórico colonial, uma das estratégias de dominação das populações indígenas e africanas, deu-se inclusive pela tentativa de extermínio de suas línguas de origem. Usava-se o pretexto da catequização desses povos considerados “primitivos” e bárbaros para tentar suprimir suas línguas e expressões culturais.

Os diversos africanos e africanas que foram traficados para o Brasil, na condição de escravizados, faziam parte de variadas nações que se valiam de variados troncos linguísticos. Registros históricos relatam que a preferência dos senhores de escravos na hora da compra era por escravizados que pertencessem a nações diferentes para que a comunicação entre eles fosse limitada evitando possíveis articulações entre si. Haveria, portanto um ganho político por parte dos senhores, ao misturar os escravos de maneira consciente e mantê-los em estado de guerra, posto que, então, dificilmente se uniriam contra eles (FARIA, 2007, p. 125).

Não necessariamente a junção de grupos étnicos distintos representava tensão e conflito entres os escravizados/as. A historiografia nos apresenta exemplos de laços de solidariedade construídos entre africanos/as de etnias diferentes que se uniram, inclusive através da formação de famílias, na tentativa de manter viva, suas expressões culturais e religiosas e também o

enfrentamento aos seus senhores. A este respeito Faria (2007, p. 128) afirma que:

A formação de laços de parentesco, comum entre eles e com frequência (embora não majoritariamente) realizada entre pessoas de origens étnicas diferentes, unia os envolvidos e os opunha aos senhores. Tanto formando famílias quanto sofrendo a mesma disciplina nas fazendas, os africanos, enquanto escravos, teriam forjado mais sociabilidade e solidariedade do que dissensão.

Apesar das peculiaridades de cada grupo étnico, as dificuldades enfrentadas por todos possibilitaram a aproximação e destes sujeitos tão distintos. O tráfico atlântico não retirou destes sujeitos/as somente sua liberdade. Foi-lhes retirada também o direito ao pertencimento. Estes indivíduos que em África identificavam-se como Minas, Iorubas, Haussàs, Baribas, Ashantis, Cabindas, Rebolos entre outros. Passam a ser denominados simplesmente como negros ou pretos. As identidades étnicas destas pessoas são suprimidas e o que passa a valer somente é o fenótipo, ou seja, a raça que servirá como justificativa para a escravidão e todos os seus desdobramentos.

2.2. Breves reflexões sobre o conceito de Raça.

Acreditamos ser o conceito de raça um dos mais discutidos e contestados, principalmente, pelos grupos interessados em eliminar e invalidar as “políticas públicas racialmente definidas”, que se destinam aos grupos historicamente excluídos. Porém o debate aqui apresentado acerca do termo *raça* coincide com aquele assumido também pelo Movimento Social Negro, analisado a partir da ótica das Ciências Sociais e não das Ciências Biogenéticas. Como bem afirma Kabengele Munanga, “[...] podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele

esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação[...]”¹⁴. No entanto, o conceito de raça construído historicamente pelas ciências biológicas, diferentemente do que aqui propomos, baseava-se na ideia de superioridades e inferioridades entre os grupos. Queiroz (2009) sinaliza que:

A partir dessa ideia, foram produzidos inúmeros esquemas para classificar os grupos humanos. A criação dessas classificações baseava-se não apenas na crença da diferença entre as “raças”, mas, sobretudo, numa hierarquia entre elas. Na construção dessa hierarquia eram levados em conta traços físicos como tamanho do crânio, a cor da pele, o tipo de cabelo e também traços culturais, comportamentos e atitudes. No topo da hierarquia estava colocada a “raça ariana”, sendo outros povos, como negros, índios e mestiços, considerados grupos inferiores. (QUEIROZ, 2009, p. 171)

A suposta inferioridade racial, referendada pela ciência, serviu como justificativa para violências que marcaram e ainda marcam a humanidade. Em nossa reflexão, diferente da ideia apresentada pelas ciências biológicas, o conceito de raça é abordado em consonância com o discurso de Gomes (2005) que busca ressignificar este termo.

[...] Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existente na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. [...] (GOMES, 2005, p. 45).

Essa concepção de Raça, apresentada pela pesquisadora, também adotada pela autora do presente trabalho, baseia-se fundamentalmente nesta compreensão ressignificada do conceito. A afirmação positiva do conceito de raça vem no intuito de desconstruir as concepções negativas que a história sempre apresentou, já que foi a partir das diferenças que se constituíram as

¹⁴ MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em 09/02/08.

desigualdades. Então pretende-se tentar também a partir da afirmação dessa diferença construir a igualdade.

A construção biológica da ideia de raça, enquanto elemento hierárquico tem sido utilizado principalmente para atender a interesses de grupos que se apropriam disso para subalternizar, dominar e excluir outros segmentos. Nunca devemos esquecer a barbárie que foi o nazismo na Alemanha, que se baseava na busca por uma “Raça Pura” e superior. O próprio tráfico negreiro apoiou-se no ideal de inferioridade racial dos povos africanos e a Igreja Católica ainda os declarou “sem alma”, reiterando o direito aos portugueses e a outros povos europeus de escravizá-los, haja vista que os negros não eram considerados seres humanos. Atualmente estamos presenciando internacionalmente, diversos conflitos motivados tanto por interesses políticos quanto pelo ódio racial.

O fato é que esse ranço de desumanidade, que fora deixado como herança dos europeus para os africanos e seus descendentes, é o que hoje ajuda a estabelecer, dentro da sociedade brasileira, uma verdadeira barreira que dificulta e impede que pessoas com traços fenotípicos semelhantes aos dos povos africanos, consigam alcançar espaços de poder, uma vez que nela há práticas que segregam as pessoas pelas marcas físicas e históricas.

Esse imaginário de negação e inferiorização raciais culmina em práticas racistas, que podem, inclusive, promover entre os negros/as um sentimento de autonegação e rejeição aos seus semelhantes.

O termo raça, assumido pelo Movimento Social Negro, o qual coaduna também com este estudo, tem um cunho eminentemente político e vem carregado de conotações resignificadas, que buscam a valorização e o resgate da história dos povos negros antes, durante e pós-escravidão. Disso entendemos que a politização do termo raça é fundamental para a superação das relações de poder estabelecidas historicamente e, sobretudo, para a compreensão da sociedade na contemporaneidade. Sendo assim, reitero as palavras de Nilma Lino Gomes, quando declara:

Abandona-se o determinismo biológico que perpassa o termo e o redimensiona com uma perspectiva política. Entendo raça

como um conceito relacional, que se constitui historicamente e culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade. (GOMES, 1995, p. 49).

Assim o termo *raça* adquiriu novos sentidos, ao longo do tempo, e poderá adquirir outros ou apenas ressignificar o que já existe. É importante pensarmos nisso para não cairmos no determinismo e acabarmos por cometer equívocos. O que não se pode perder de vista é a relevância desse conceito para a atualidade. Afinal, problematizar sobre as questões raciais não é apenas uma responsabilidade do Movimento Social Negro, mas sim uma necessidade de educadores e educadoras, cidadãos e cidadãs negras/os e não-negras/os, comprometidos/as com a busca de uma sociedade democrática e justa, vislumbrando enfrentar, de forma objetiva e organizada o fenômeno que racialização biológica promoveu: o racismo.

2.3. Racismo: a pedra no caminho do desenvolvimento da sociedade brasileira

No contexto brasileiro as desigualdades raciais serviram para acentuar desigualdades sociais. O racismo brasileiro estruturou e ainda tem estruturado relações de poder nos variados espaços de disputa dentro do contexto político e social do país. O racismo se manifesta dentro da sociedade brasileira de formas variadas. Gomes (2005) nos relata que:

[...] O racismo é por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. [...] (GOMES, 2005, p. 52).

As expressões do racismo, pois, tanto podem ser individuais e institucionais, quanto culturais. As formas como estas operam se relacionam, em certa medida, tendo em vista que os sujeitos, vítimas do racismo, poderão sofrer a violência nas três dimensões em que o racismo se apresenta. Contudo, de maneira individual, o racismo apresenta-se através de atos discriminatórios entre os indivíduos, que poderão gerar situações de violência e desrespeito. Não é raro ouvir alguém afirmar que “os próprios negros se discriminam”, porém, ao ouvir este tipo de afirmativa, convido o interlocutor a refletir acerca da perversidade como o racismo afeta o nível da autoestima e a vida das suas maiores vítimas que, na tentativa de se incluir em uma sociedade culturalmente padronizada na perspectiva eurocêntrica, acabam automaticamente por negar a si e todos aqueles aos quais se assemelham.

Já o sujeito que pertence a um grupo racial diferente e que usa de práticas racistas para com os demais - mesmo que não se atentem para isso - também estão sendo vitimados, na medida em que se furtam de conhecer e até mesmo conviver com práticas culturais diversas. A professora Eliane Azevedo contribui para essa reflexão quando afirma:

[...] O racismo na sociedade brasileira é tão implícito nas concepções de relações sociais, que seus protagonistas não se percebem racistas. Toda a carga de herança cultural que modelou a sociedade brasileira é tão fundamentada no racismo, que nem os próprios negros escaparam à assimilação de sentimentos contrários à raça negra. E como ninguém age, pensa, ou sente fora da própria cultura, admitimos ser possível, no Brasil, terem-se atitudes racistas inconscientes. [...] (AZEVEDO, 1987, p. 49).

Na forma institucional, o racismo atua direta ou indiretamente com o aval do Estado. É só resgatarmos um pouco da memória que nos lembraremos das leis que foram criadas no pós-abolição para impedir o acesso de negros e negras à educação formal, além das dificuldades encontradas para conseguir emprego e o isolamento desses negros e negras em lugares com péssimas condições de moradia e ainda a falta de acesso à saúde.

O reflexo dessas práticas excludentes contra a população negra apresenta-se hoje através dos baixos índices de desenvolvimento humano. A falta de acesso à educação de qualidade ocasiona a falta de conhecimento acerca de seus direitos civis, dificulta a possibilidade de conseguir um emprego que, não seja apenas braçal, e acaba mantendo os indivíduos pertencentes ao grupo racial negro em frequente situação de desigualdade. Reconhecendo a importância da educação na constituição da subjetividade e da identidade individual, inferimos com facilidade o ônus para a população negra e para a sociedade como um todo da manutenção desse padrão de desigualdade. (HENRIQUES, 2001, p. 46).

Observamos de maneira mais acentuada o reflexo desta disparidade entre negros e não-negros, no sistema educacional, quando avaliamos indicadores nacionais e pesquisas acadêmicas voltadas para o ensino superior. No artigo intitulado *O vestibular e as desigualdades Raciais* Queiroz (2003) reflete a este respeito:

Mas é efetivamente o ensino superior o ponto mais privilegiado para examinar a atuação do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais. Os “mecanismos de eliminação” que atuam durante a trajetória escolar dos alunos vão expressar claramente seus efeitos nesse nível do sistema educacional. (QUEIROZ, 2003, p. 08).

Posteriormente aprofundaremos nossas reflexões sobre as desigualdades no ensino superior e as ações implementadas para a redução destas diferenças. Retornemos agora as nossas reflexões sobre o racismo e suas diversas expressões.

Dentre as variadas manifestações apresentadas pelo racismo, talvez o racismo cultural seja uma das formas mais corriqueiras na sociedade brasileira, tendo em vista os padrões eurocêntricos, historicamente marcados, seja na forma de nascer, comer, vestir, se comportar e até mesmo na forma de morrer. Quaisquer manifestações culturais, que se expressem diferentemente desses padrões, causam estranhamento e logo são tomadas como anormais ou

inferiores. Essas ideias relacionam-se diretamente ao que conhecemos por etnocentrismo. Gomes (1995) conceitua como:

O etnocentrismo consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade a que o indivíduo pertence. Ele parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro (GOMES, 1995, p. 56).

O racismo cultural é validado a partir do etnocentrismo, na medida em que pessoas e grupos creem que seus valores culturais são superiores aos demais. Em decorrência disso, logo se estabelecem padrões. O racismo cultural então surge a partir da hierarquização desses padrões que, por sua vez, forjam as relações de poder dentro da sociedade. A dimensão maior do racismo cultural apresenta-se em cinco letras: Poder. Esse se torna o diferencial para o racismo cultural, pois se estabelecem para os sujeitos, através de ações e funções, delineando espaços e lugares para os mesmos. Segundo o Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu Silva, é suficiente afirmar que:

O poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 28)

Compreender o racismo na sua complexidade e reconhecê-lo enquanto elemento estruturador das relações de poder na sociedade brasileira é algo emergente. A busca pela democratização da sociedade brasileira no âmbito político, educacional e econômico, passa antes pela análise real e absoluta do processo histórico da formação da nação brasileira e pelas suas consequências para a contemporaneidade.

Pensar sobre os efeitos do racismo na sociedade brasileira nos leva a refletir sobre como a escola, enquanto espaço que reproduz o discurso social vigente, é permissiva ao se negar problematizar estas questões. A homogeneização dos currículos escolares, forjando uma ideia de igualdade, é uma das formas encontradas para se escamotear o problema.

A contrapartida para este tipo de discurso e de ação não ocorrerá somente quando toda sociedade brasileira tomar consciência da existência do racismo, mas sim, a partir do momento que haja um comprometimento em desenvolver ações efetivas de combate ao racismo e de fortalecimento de políticas públicas que promovam a emancipação da população negra, tanto do ponto de vista intelectual quanto econômico, visando não somente às melhores condições de vida para esse segmento, mas sim, também maiores condições de humanidade e democracia para toda sociedade brasileira.

2.4. “Ação Afirmativa Atitude Positiva”: ponderações sobre as políticas públicas em educação, voltadas para população negra.

Também denominadas como Políticas Reparatórias, as Políticas de Ações Afirmativas englobam várias ações que tem como principal objetivo amenizar a situação de desigualdade experimentada pela população negra brasileira no intuito de promover a igualdade de direito e de fato.

A implementação do direito à igualdade é tarefa fundamental à qualquer projeto democrático, já que em última análise a democracia significa a igualdade – a igualdade no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A busca democrática requer fundamentalmente o exercício em igualdade de condições, dos direitos humanos elementares. (PIOVESAN, 2005, p.42)

Nesse sentido, as Políticas de Ação Afirmativa, apresentam a sociedade brasileira uma possibilidade de tentar atenuar a enorme e histórica diferença na balança social entre as populações negras e não negras.

Sob a perspectiva racial, considerando as especificidades do Brasil, que é o segundo país do mundo com maior contingente populacional afro-descendente(45% da população brasileira, perdendo apenas para Nigéria), tendo sido, contudo, o último país do mundo ocidental a abolir a escravidão, faze-se emergencial a adoção de medidas eficazes para romper com o legado de exclusão étnico-racial, que compromete não só a plena vigência dos direitos humanos, mas a própria democracia no país- sob a pena de termos uma democracia sem cidadania. (PIOVESAN, 2005, p. 42.)

As políticas de ação afirmativa apresentam um duplo papel; o primeiro diz respeito à reparação histórica de um passado condicionado a escravidão que se desdobra até hoje sobre a forma de preconceito e de desigualdades. O segundo papel das políticas é de promover uma mudança estrutural nos espaços de poder tendo em vista que ainda hoje muitas pessoas se beneficiam desta estrutura, reelaborando estratégias, para a manutenção do seu *status quo* e a permanência da população negra na subalternidade. A esse respeito sinaliza Oliveira:

É comum atribuir ao passado à situação da população negra na sociedade contemporânea, nos setores sociais. Como herança de práticas violadoras, mas é preciso atentar para práticas violadoras atuais que fazem com que as desigualdades raciais permaneçam em certos setores sociais de maneira quase crônica ao longo dos anos. (OLIVEIRA, 2012, P. 398)

É válido ressaltar que a idealização das Políticas de Ação Afirmativa no Brasil partiu da organização política de diversos setores do movimento social negro. Como já foi registrado no capítulo anterior desta dissertação, o movimento social negro em suas diversas instâncias tem construído uma trajetória de perseverança em promoção da igualdade para população negra brasileira.

Dentre à série de propostas, apresentadas pelas Políticas de ações Afirmativas à que, de longe, gera grande polêmica diz respeito ao sistema de cotas raciais implantada em algumas universidades públicas no país. Muitas foram às críticas tecidas inclusive acusações por parte de intelectuais e juristas

sobre a constitucionalidade das cotas e o perigo que as Ações Afirmativas ofereciam aos ideais de uma sociedade liberal. Em contapartida muitos intelectuais discordaram deste ponto de vista e partiram em defesa das Ações Afirmativas, assim como Guimarães (2006):

(...) alinhavo idéias que vão no sentido de afirmar que, longe de contradizerem a lógica da democracia liberal, tais ações afirmativas radicalizam-na e só podem ser compreendidas em contextos em que o indivíduo e o mérito são tomados rigorosamente a sério. Em alguns âmbitos como na defesa do mercado para brasileiros natos, nos anos 1940, ou no combate a desigualdades regionais, nos anos 1960, foi o apego aos nossos princípios igualitários e a vontade de preservar a unidade nacional o que nos levou a desenhar políticas afirmativas, respectivamente a chamada lei de 2/3 eo dispositivo de incentivo fiscal conhecido como 34/18. (GUIMARÃES, 2006, p.74)

Estes dispositivos legais serviram, respectivamente, para garantir reservas de vagas para trabalhadores brasileiros em empresas multinacionais que se instalassem no Brasil e incentivo fiscal para quem implantassem empresas no nordeste e norte. Essa “discriminação positiva” serviu para que hoje tenhamos nestas regiões polos industriais fortes e a garantia de emprego para os cidadãos lá residentes. As políticas diferenciadas não podem ser interpretadas como mero privilégio, na verdade elas são uma tentativa de promoção da igualdade. Oliveira (2012) reflete sobre a interpretação que devem ser dadas as políticas de ação afirmativa.

Como políticas sociais orientadas pelo princípio de igualdade, as políticas de ações afirmativas exigem a renúncia à neutralidade estatal e a tomada de uma posição comprometida com a distribuição igualitária de bens materiais e não materiais e para isso, as políticas repadoras das injustiças que colocaram determinados grupos em situação de inferioridade são indispensáveis. (OLIVEIRA, 2012, p. 394).

Desde agosto de 2012 passa a ser garantida a reserva de vagas, com percentual de 50%, nas instituições federais de ensino aos estudantes oriundos de escolas públicas e dentro deste percentual reservam-se também vagas para alunos negros e indígenas. Um avanço como este deve ser bastante celebrado, aja vista, que as expectativas são que a médio longo prazo, os reflexos positivos destas medidas aparecem em todos os indicadores sociais.

Sobre as reservas de vagas nas instituições de ensino federal delibera-se o seguinte:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁵.

O caminho percorrido até a promulgação desta lei foi permeado por muitos conflitos e divergências ideológicas. Pesquisadores/as, intelectuais e até mesmo artistas posicionaram-se contra a aprovação da lei de cotas. Certamente este assunto ainda será pauta de muitas discussões principalmente nos espaços acadêmicos. Creio que estes embates permearão ainda por muito tempo assim como ainda tem ocorrido, mesmo depois de uma década, com a lei 10.639/03, que obriga o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino.

¹⁵ (BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm.)

2.5. “É na forma da lei que eu vou mostrar tudo que eu sei”: considerações sobre a lei 10.639/03.

Neste ano de 2013, A lei 10.639/03 completa seu décimo aniversário. A promulgação desta lei foi um grande exemplo de ação afirmativa, tendo em vista a possibilidade de se promover um maior conhecimento sobre a história de povos que contribuíram para formação da sociedade brasileira em âmbitos culturais, econômicos, históricos e políticos. É necessário ter a consciência de que isso não irá favorecer somente aos descendentes de africanos, mas sim a toda população brasileira.

A implementação desta lei não promove apenas um acréscimo na quantidade de conteúdos a serem trabalhados nas escolas, mas é sim um convite a reflexão crítica acerca da ideologia curricular presente nas instituições de ensino de nosso país, tendo em vista a relevância do currículo enquanto espaço de disputa e contestação.

Nesse sentido, “[...] o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros [...]” (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 28 e 29). A necessidade de se problematizar o currículo enquanto lugar de controle social se faz emergente para que possamos trazer para o debate a questão da permanência e da representação de determinados grupos étnicos e sociais em condições de subalternidade.

As Teorias Pós-Críticas de currículo deram início às reflexões acerca das representações de diferentes grupos sociais historicamente discriminados como trabalhadores rurais, mulheres, negros, homossexuais, povos indígenas, dentre outros, neste espaço de contestação, disputa de poder e construção de identidade, que é o currículo. Apple (1999) analisa que:

Desta forma, o currículo é a expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar no seu aspecto “oficial” como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo

com que os grupos subjugados continuem subjugados.
(APLLE, 1999, p. 29)

O olhar das Teorias Pós-Críticas em relação ao currículo valida, do ponto de vista teórico, às determinações da lei 10.639/03, principalmente pela possibilidade de ressignificação das representações sociais em torno dos/as negros/as.

Ela institucionaliza o enfrentamento das relações étnico raciais pelo currículo, requerendo um currículo diferenciado, que reconhece as questões raciais, um currículo que, usando a sua competência em fazer conexões entre as relações de saber, poder e identidade, passe não só a questionar, o porquê da escolha desse conhecimento e não outro? mas, problematizar esse porquê no âmbito das relações sociais e raciais, rompendo o pacto social de invisibilização resultante do racismo, que historicamente “apagou” a história e cultura negra (SILVA, 2011, p. 102)

A cultura e história das populações negras, historicamente foram retratadas nos currículos escolares de forma estereotipada, sob uma ótica folclorizante e exótica. A forma de pensar o currículo no Brasil revela uma trajetória de legitimação de uma educação monocultural que além de ignorar as matrizes culturais africana e indígena, cumpre o papel de desvalorização e reprodução de representações negativas desses repertórios culturais. (PEREIRA, 2005, p. 39).

Tendo em vista a construção de identidades positivas livres de estereótipos, a abordagem Pós-Crítica nas políticas curriculares questiona essas representações que corroboram para a construção de identidades subalternas e em contra partida afirmam o protagonismo desses grupos subalternizados em seus processos sociais e históricos de resistência e enfrentamento aos sistemas opressores.

CAPÍTULO III – Vozes da Rua Nova: reflexões sobre os depoimentos dos sujeitos que participam da Educação de Jovens e Adultos no bairro da Rua Nova

O presente capítulo é dedicado a análise e reflexão das falas dos sujeitos que inspiraram nossa pesquisa e que contribuíram significativamente com seus depoimentos, sorrisos, lágrimas, silêncios e alegrias, para que pudéssemos compreender como as práticas pedagógicas que organizam a Educação de Jovens e Adultos, no bairro da Rua Nova, dão conta de contemplar o contexto territorial onde se inserem. Na busca também por evidências de possíveis influências do Afoxé Pomba de Malê na práxis desenvolvida nas instituições de ensino pesquisadas, no caso a Escola Ernestina Carneiro e Projeto Atiba.

Como em toda pesquisa os dados qualitativos exigem escolhas e interpretações. Os dados que foram privilegiados neste trabalho são os que mais se aproximam dos objetivos propostos pela pesquisa e os que mais contribuíram para responder aos questionamentos da investigação.

3.1. Formação das educadoras e educadores em relação à temática étnico-racial.

Esta categoria emerge a partir do objetivo de verificar como os/as educadores/as Projeto Atiba e da escola Ernestina Carneiro tem pautado as discussões étnico-raciais com seus alunos/as. Buscamos compreender, inicialmente, um pouco sobre o perfil acadêmico e político desses/as educadores/as, identificar se houve ou não a presença da temática étnico-racial em seus processos de formação escolar e acadêmico. Os educadores, tanto do Projeto quanto da Escola, apresentam-nos experiências singulares sobre suas trajetórias neste campo tão delicado e complexo que é o das relações raciais na educação. Vejamos os relatos a seguir:

O espaço que eu fui buscar essa formação, por exemplo, na minha cidade em São Gonçalo dos Campos. A gente praticava

muito essa (...) nós éramos muito discriminados, então lá nos começamos alguns movimentos, tivemos lá dois ou três movimentos para combater o racismo (...) nós começamos garotos a formar grupos em São Gonçalo, a estudar a história do negro, que é a nossa história e a partir daí criar movimentos que defendessem negros. Pra você ter uma ideia, em São Gonçalo nós chegamos a ter problemas com a cidade, pois formamos lá um grupo chamado Independente, que era um grupo que combatia o racismo em São Gonçalo. Já na faculdade não. Quando eu entrei na universidade eu já conhecia tudo de racismo (Steve Biko, Professor de língua portuguesa do Projeto Atiba)

Na época que eu fiz UEFS eu não tive a disciplina de história da África, e não tinha professora pra história da África. E eu me questioneei; como eu vou trabalhar história da África se eu não tenho formação? E você precisa de formação para não sair falando coisas erradas. Você precisa trabalhar os seus conhecimentos para depois trabalhar com seus alunos. Quando a gente vai trabalhar religião de matriz africana numa escola como a Ernestina Carneiro, onde a maioria tem a cabeça formada por evangélicos, você entra em confronto. Quando você trabalha com crianças até que não, com adolescentes também não porque você consegue trocar as idéias, mas, para os adultos aquelas idéias já estão enraizadas na cabeça e eles não aceitam. Eu me pergunto como vou tentar quebrar esse bloqueio? (Luiza Mahin- Professora de história da Escola Ernestina Carneiro).

A minha formação acadêmica é ligada a questão racial. As minhas pesquisas são referentes à escravidão no Brasil, desatacando a questão da mulher negra cativa nesse período. Além disso, participei do movimento negro na Universidade, no período da graduação, que através de discussões, seminários e lutas oportunizou um aprofundamento de conhecimentos sobre negritude. (Bell Hooks, professora de sociologia do Projeto Atiba).

Minha formação foi muito mais no âmbito familiar e na militância que escolhi fazer do que nos espaços escolares, na sala de aula da educação básica e na universidade [...] Resolvi deixar o cabelo natural, aí foi duro porque percebi o peso do racismo. Aí comecei a militar no movimento negro e a minha militância, muito mais que o curso de História, formou a minha consciência e identidade negra atuais. (Dandara, professora de história do Projeto Atiba).

O primeiro relato é do professor Steve Biko, que afirma se sentir seguro para tratar das questões pertinentes às temáticas raciais, apesar de não ter

vivenciado esse aprendizado durante sua graduação. Ele justifica que esta confiança vem de toda uma trajetória de vida e envolvimento com movimentos sociais ligados ao movimento social negro.

O segundo depoimento é da professora Luiza Mahin, a qual assegura que, durante sua formação acadêmica, as discussões referentes à temática racial mal apareciam nas aulas.

A terceira fala é da professora Bell Hooks, a educadora sente-se plenamente segura em abordar essas questões devido a sua formação acadêmica e política que aconteceram no período da graduação só que em espaços diferentes. No primeiro caso graças a sua bolsa de iniciação científica e no segundo, núcleo de estudantes negros.

A quarta depoente é a professora Dandara, ela ensina a disciplina de história no Projeto Atiba e atribui sua preparação para trabalhar com as questões raciais, aos ensinamentos dados por sua mãe e também por sua militância junto ao movimento negro.

É possível identificar nas falas do professor Steve Biko e das professoras Luiza Mahin e Dandara que suas formações acadêmicas não contribuíram significativamente para seu entendimento a cerca das temáticas étnico-raciais. Em contrapartida, dois deles sinalizam que suas experiências formativas sobre as questões raciais, deram-se no seio do próprio movimento negro. Como já sinalizamos no primeiro capítulo deste trabalho, várias foram às estratégias desenvolvidas pelo movimento social negro na busca por combater o racismo e valorizar a cultura negra, principalmente no campo da educação. O relato deste/a educadora só reforça o que já retratamos anteriormente.

É importante a identificação dos elementos que compuseram ou compõem a formação destes educadores, para que possamos perceber como isto poderá ou não interferir em suas práticas em sala de aula. Monteiro, (2006) afirma que:

A abordagem das questões raciais 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 a sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente. (MONTEIRO, p. 126, 2006).

Se os sujeitos, durante todo o seu processo formativo na universidade, não tiveram acesso a informações que possam favorecer o desenvolvimento crítico de suas posturas e opiniões, certamente tenderão a reproduzir a concepção ideológica adquirida na academia, em seus espaços de interação e, no caso de educadores, em suas salas de aula.

Ao observarmos o relato da educadora Bell Hooks encontraremos uma situação diferenciada das demais, pois ela afirma que durante a graduação conseguiu ter contato com as temáticas voltadas para as questões raciais garantidas pelo núcleo de pesquisa onde era bolsista e também pelo núcleo de estudantes negros/as no qual era participante. Com exceção desta educadora, a maioria da/os professoras/es entrevistada/os identifica a ausência de discussões sobre questões raciais, durante o período da graduação o que denuncia a negligência das instituições de ensino a respeito de um tema tão caro à sociedade brasileira. A esse respeito Oliveira (2012) assinala que:

Reconhece-se a necessidade de que todos os cursos de graduação incluam estudos obrigatórios sobre a questão racial independentemente de serem ou não de licenciatura. Profissionais de todas as áreas precisam ter o domínio de conhecimentos que expliquem a maneira pela qual as desigualdades raciais foram construídas, porque estas não se restringem à educação, mas são evidenciadas em todos os setores sociais. (IOLANDA, 2012, 117).

É importante que as instituições de ensino superior se atentem para seu compromisso na formação do perfil humano de seus profissionais, e não apenas técnico. Com relação aos profissionais da educação, a atenção deve ser ainda maior, pois estes sujeitos estão sendo preparados para atuar diretamente no processo de construção de opiniões e formação de identidades de outros sujeitos.

Algumas instituições de nível superior já registram experiências exitosas no que se refere à inserção de temas voltados para educação e as relações

raciais, em sua grade curricular, com foco principal nos cursos de formação de professores/as, como é o caso da UEFS e da UNEB na Bahia, que respectivamente inseriram as disciplinas *Relações Raciais em Educação*, e *História e cultura Afrobrasileira* no do curso de Pedagogia. Outra experiência importante vem da UFF no Rio de Janeiro que, através do Programa sobre o Negro na Sociedade Brasileira- PENESB vem trabalhando com formação em educação continuada, mas que coopera também para a inserção das Diretrizes nos cursos de formação inicial da instituição. Outras IES a nível nacional também estão desenvolvendo experiências significativas a este respeito. Estes pequenos avanços vão ao encontro do que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no sentido de promover aos educadores e educadoras, que ainda encontram-se em graduação, uma gama de informações sobre estas temáticas durante sua formação, para que futuramente estes/as possam oferecer aos seus educandos e educandas uma práxis pedagógica que seja concebida em consonância com a realidade cultural e racial na qual estes sujeitos se inserem. As Diretrizes orientam que:

[...] Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeduca-las. (BRASIL, 2005, p. 17).

Os educadores participantes de nossa investigação foram indagados a respeito de suas atuações em sala de aula, diante de situações que norteiam

as relações raciais. Dentre os depoimentos apresentados por elas/es, alguns foram selecionados para uma reflexão mais aprofundada. Vejamos.

Sou professora de história, negra e a metodologia aplicada nas aulas é trabalhar os processos históricos do Brasil e do Mundo vinculado à questão racial. Essa ligação é falar da presença negra nessas eventualidades históricas e despertar a reflexão sobre a situação atual dessa população, ou seja, pretendo desconstruir a ideia de naturalização dos lugares étnicorraciais da sociedade. Os alunos compreendem que existem causas e consequências na história e que são agentes participantes na edificação da historicidade da sua cidade, região e do mundo. (Bell Hooks, professora de sociologia do Projeto Atiba).

Eu tenho procurado esclarecer para os alunos que conviver numa sociedade capitalista, onde o contexto do capitalismo tem sido cada vez mais presente em nossas vidas, eu tenho explicado para os alunos, mostrado pra eles que hoje em dia muitos dizem que é mais fácil você romper um átomo, quebrar um átomo do que você acabar com o preconceito racial, no entanto eu vejo com uma coisa muito difícil sim, mas impossível não. É preciso que haja interesse e empenho de todos para que por fim possamos exterminar e acabar com esta prática que nós consideramos preconceito racial (Martin Luther).

Eu aplico na minha disciplina, mas, parece uma coisa solta. Parecendo que é um alvo só de história. E não seria um alvo só de história, seria um alvo para todos dentro da escola. Seria o momento de todos trabalharem em unidade com todos, mas, parece que é só eu (Luiza Mahin, Professora de História Escola Ernestina Carneiro).

Eu sempre procuro (...) minha primeira mensagem para os meus alunos, quando vou para a sala de aula, é falar sobre as condições de vida deles, porque também é a minha condição de vida. Não é porque hoje estou sendo orientador deles que eu vá me sentir melhor que eles não. Porque eu acho que as dificuldades que eles passam eu também já passei e até hoje passo. A questão do racismo ainda é muito ativo na nossa vida social. Eu já sofri muito com discriminação racial. E sei também que eles passam. Não só pela discriminação racial, como também cultural e social (Steve Biko, professor de língua portuguesa do Projeto Atiba).

Mesmo a maioria dos/as professoras/es sinalizou a falta de preparo acadêmico para lidar com a temática que envolve as relações raciais, a maioria também informa que vem comprometendo-se a trabalhar essas questões em sala de aula. Uns com mais segurança do que outros, mas, todos/as reconhecendo a necessidade da problematização.

O professor Martin Luther, por exemplo, ao ser indagado sobre sua atuação em sala de aula frente a estas questões relata sempre conversar com os alunos sobre o desafio que é a quebra de preconceitos e sinaliza a necessidade de um comprometimento coletivo para a que este desafio seja vencido. É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. (CAVALEIRRO, 2006, p. 21).

A professora Luiza Mahin, apesar de ter sinalizado o pouco aprofundamento sobre a temática em seu processo de formação acadêmica, demonstrou em sua fala uma preocupação em trabalhar conteúdos da disciplina sem que haja o estabelecimento de hierarquias raciais. Essa preocupação emerge da compreensão que a educadora apresenta ter sobre a situação dos/as negros/as brasileiros/as. Afirmando isto a partir de outras falas em conversas informais com a professora durante processo investigativo.

O professor Biko reafirma a sua habilidade em trabalhar com a temática, justificando-se a partir da sua trajetória pessoal. Ele diz tentar passar para seus alunos reflexões sobre a vida a partir de suas próprias experiências e sempre se colocando no mesmo patamar que eles, tentando construir uma relação mais horizontal e respeitosa possível. É importante também, que os/as educadores/as participantes da Educação de Jovens e Adultos, tenham atenção à maneira como se dirigem aos seus/as educandos/as para não correrem o risco de infantilizá-los/as. Eles/as devem ser protagonistas e, para que isso ocorra, é importante abrir espaço para sua participação. Ao valorizar o saber dos estudantes, se sentem respeitados e à vontade para participar dos processos coletivos de construção de conhecimentos. (PIRES, 2006, p. 112).

Tentamos a partir dos depoimentos dos educadores e educadoras, buscar informações que pudessem nos auxiliar a compreender um pouco sobre suas trajetórias formativas e sobre a maneira como atuam em seus espaços de trabalho. O próximo passo é identificar quais as diretrizes curriculares que fundamentam a prática desenvolvida por eles e elas em suas instituições de ensino.

3.2 Currículo e Diversidade: o que nos revelam o Projeto Atiba e a Escola Ernestina Carneiro?

O desenvolvimento desta categoria de análise justifica-se pela necessidade em identificarmos como as instituições de ensino tem conseguido abordar, dentro de seus currículos, a diversidade cultural presente em seu contexto. Para tanto, buscamos verificar também, qual o posicionamento dos/as educadores/as frente a essas questões. Os depoimentos a seguir são respectivamente de uma professora e da gestora da Escola Ernestina Carneiro:

A escola eu ainda não vejo. O que eu vejo é isoladamente os professores de história trabalharem sobre a diversidade, pelo menos no noturno eu trabalho muito isolada (...) tem professores que tem a mente mais aberta para essas questões e ai abraçam o tema mas, nem todos estão preparados ainda.(Luiza Mahin).

Infelizmente não! É uma pena! Inclusive eu acho que a escola deveria ser mais presente na vida dos alunos e também da comunidade, propicia-lhes manifestações culturais de diversas formas, serviços de saúde. Inclusive, existe professores que possuem uma criatividade para desenvolver projetos nesse sentido com o auxílio dos demais. Ocorre que a direção não é receptível a esses projetos. (Rosa Parks, professora de inglês da Escola Ernestina Carneiro)

(silêncio) Vixe Priscila!, eu acho que 100% não, pelo menos 70% sim. **Quais estratégias vocês tem usado para isso?** Eu acho que o professor trabalhando ele já tá ajudando. (Gal Costa, Diretora da Escola Ernestina Carneiro).

As professoras Luiza Mahin e Rosa Parks de afirmam a ausência deste comprometimento curricular da escola com o trato da diversidade presentes em seu contexto, também é destacado na fala de uma das professoras a limitação com a qual o tema é abordado, restringindo-se somente as disciplinas da área de humanas, em especial, a disciplina de história. O parecer que orienta as diretrizes curriculares para o ensino de cultura africana e afro-brasileira, nos chama atenção a respeito da responsabilidade das instituições de ensino na organização dos conteúdos e no acompanhamento deste processo.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sócio-cultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (BRASIL, 2004, p. 10)

A diretora da mesma instituição em que a professora Luiza Mahin leciona, afirma que a escola tem conseguido trabalhar com a diversidade cultural presente no ambiente escolar. Tendo em vista que a mesma já havia afirmado que somente a professora de história abordava essas questões em suas aulas. “Geralmente quem mais trabalha com isso aqui é a professora de história”. O que nos causa motivo de preocupação é pensar, como estão sendo abordadas tais temáticas levando em conta que a própria professora de

história, afirma não se sentir segura para falar sobre questões que envolvem as relações raciais e a diversidade presentes em sala de aula. A dificuldade apresentada pelas professoras em compreender a escola como um espaço onde o problema étnico também está presente pode representar um esforço para a manutenção do preconceito (CAVALLEIRO, 2000, p. 51).

Como o próprio parecer sinaliza a responsabilidade por acompanhar o desenvolvimento destas temáticas dentro das instituições de ensino regular, é principalmente da sua gestão. Temos consciência de que não é tão simples a inserção da diversidade na prática curricular, entretanto devemos nos comprometer a promover essa inserção. Gomes (2006) sinaliza sobre essas dificuldades:

De fato não é tarefa fácil para nós, educadores e educadoras, trabalharmos pedagogicamente e inserirmos no currículo uma discussão profícua sobre a diversidade cultural, de um modo geral, e sobre o segmento negro, em específico. Apesar de reconhecermos, pelo menos no nível do discurso, que a construção social, cultural e histórica das diferenças, ou seja, a diversidade, é algo de belo e que dá sentido a nossa existência, sabemos que, na prática, no jogo das relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizados e transformados em desigualdades. (GOMES, 2006, p. 25).

A relevância no trato com a diversidade cultural nos currículos escolares emerge do compromisso em promover uma sociedade mais igualitária, em direitos, e respeitosa para todos/ e todas. É papel da escola, inclusive da gestão, de desenvolver ações estratégicas com vistas a contemplar a heterogeneidade presente no seio escolar.

Ao longo da pesquisa, durante uma de nossas conversas informais, perguntei a diretora da Escola Ernestina Carneiro, se poderia ter acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola e a mesma me afirmou que este estava passando por um projeto de reformulação. Indaguei se a lei 10.639/03 estava inserida na proposta pedagógica da escola, ela afirmou que na proposta pedagógica fazia parte sim, mas, não saberia informar se todos atuavam de acordo com a proposta. Depois de alguns dias de insistência consegui que a

diretora me deixasse ver o tal documento e consultar algumas informações, com relação à história da escola. Depois de ler todo documento, me dei conta de que a discussão sobre a lei 10.639/03, não aparecia em nenhum momento. Como, segundo a diretora, o PPP estava passando por reformulação considereí que talvez na nova versão a lei esteja inserida.

Também busquei informações sobre a proposta pedagógica do Projeto Atiba e consegui do então coordenar do Projeto uma cópia do documento que, inclusive apresento na introdução desde trabalho no tópico onde faço a descrição do Projeto Atiba, que também não faz uma referência direta a lei 10.639/03.

Indaguei os/as docentes do Projeto Atiba sobre a opinião deles com relação ao currículo do Projeto e todos disseram que a cada bimestre recebem um papel contendo uma grade de conteúdos que deve ser abordados ao longo deste período, de acordo com cada disciplina, e que a forma como vão trabalhar estes conteúdos é totalmente livre. Analisemos o depoimento a seguir.

Posso falar das minhas aulas e das intervenções que faço costumeiramente nas aulas, onde busco sempre tratar da realidade do negro e do índio no Brasil, explicar um pouco da História da África, mas infelizmente não sei como os outros professores trabalham, pois hoje no Projeto estamos sem coordenação pedagógica e não há uma preocupação sistematizada com o cumprimento da lei. Sei do que faço, muito mais por conta da minha preocupação do que por uma diretriz da coordenação do projeto. (Dandara, Professora de história do Projeto Atiba).

É perceptível a falta de sistematização dos conteúdos relacionados às temáticas étnico-raciais, em ambos os espaços educativos investigados, salvo a disciplina “*Construindo Cidades*” que faz parte da grade curricular do Projeto Atiba que tem entre seus focos a questão racial. Pudemos observar que quando às temáticas étnico-raciais apareciam durante as aulas, seja na Escola seja no Projeto, quase sempre aconteciam de forma espontânea, sem a devida atenção e cuidado que a temática precisa.

Identificamos a necessidade de um comprometimento maior por parte das instituições de ensino pesquisadas em remodelarem seus currículos visando assim atender à obrigatoriedade legal que é a implementação da lei 10.639/03, que obriga o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições regulares de ensino público e privado do país, ainda que o Projeto Atiba não seja necessariamente obrigado a cumpri-la, pois não se configura como instituição formal de ensino. Indaguei sobre isso os educadores do projeto a respeito de seus entendimentos sobre a lei 10.639/03 e obtive as seguintes declarações:

Eu olha só, eu fiz uma curso e na época acho até que foi a prefeitura que fez eu tinha conhecimento mas, eu não tinha conhecimento de como trabalhar pra ser sincera (Luiza Mahin).

Eu já ouvi falar, mas não vejo esse exercício. (...) É porque na verdade o racismo mexe tanto com as pessoas que elas tem até medo de trabalhar isso. Talvez a sociedade não queira trabalhar. (...) o racismo afeta os negros e não negros por um motivo. Afeta os negros quando ele é vítima da discriminação. E afeta os não negros porque eles não querem que os negros se emancipem culturalmente (Steve Biko).

Eu não tenho acompanhado muito esta questão desta lei, eu não tenho muito conhecimento consistente dessa lei, mas eu tenho alguns comentários a cerca disto, ainda que parcial [...] então entendamos que, é viável, é sim a inserção desta lei, nesta prática diária como currículo (Martin Luther).

Sim. Eu trabalhei e como professora de Sociologia do Projeto na ementa possui eixos de discussões sobre questões raciais. (Bell Hooks).

A partir das declarações feitas pelos/as educadores/as identificamos que um número significativo deles/as ainda não tinha conhecimentos específicos sobre a referida Lei. Com exceção da professora Bell Hooks que demonstraram não somente ter conhecimento sobre a lei, mas também, buscam implementá-la em suas práticas docentes. A professora Luiza Mahin afirma já ter feito um curso sobre a lei porém, não sentia-se segura para trabalhar em sala de aula.

Os outros dois professores entrevistados avaliavam a lei como algo importante, entretanto reconhecem não ter maior profundidade sobre o assunto.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, nos apresentam em seu parecer, luzes que apontam alguns caminhos de como se trabalhar estas temáticas à partir da Lei 10.639/03.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras na área de educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparação, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata-se, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. [...]. (BRASIL, 2004, p. 10).

O texto apresentado no parecer sinaliza os principais pontos que deverão ser abordados pelas instituições de ensino no que se refere à cultura e história africana e afro-brasileira. O documento busca tratar a diversidade étnico-racial como um valor que deve está presente no processo de ensino-aprendizagem e no enfrentamento as desigualdades presentes no espaço escolar. A escola deve reconhecer-se enquanto um espaço onde as diferenças acontecem, pois, segundo Silva (2006).

A escola, no entanto, como instância institucional, coletiva e constitucional, é formada pela heterogeneidade dos seus sujeitos. Os alunos, por exemplo, trazem consigo saberes já apreendidos no seu cotidiano, experiências diversas de mundo e vivências familiares e comunitárias diferenciadas. Além disso, compartilham valores culturais de acordo com sua classe social, gênero e com seu grupo étnico-racial. A heterogeneidade, portanto, é inerente ao espaço escolar. (SILVA, 2006, p. 26).

A escola precisa não somente reconhecer as diferenças, mas também ter todo o cuidado para não transformá-las em hierarquias estereotipadas. Ao longo da história os currículos escolares serviram como instrumento incontestado na reprodução de práticas preconceituosas. Já existe há alguns

anos, uma grande pressão por parte de acadêmicos/as e grupos ligados ao movimento social negro para que os currículos das instituições de ensino brasileiras sejam revisitados. A produção curricular brasileira tem sido obrigada a fazer releituras dos conhecimentos por ela produzidos, assumindo sua orientação eurocêntrica e produzindo reparações dentro do processo de escolarização dos povos negros e indígenas. (PEREIRA, 2005, p.40).

Uma de nossas preocupações durante a pesquisa foi justamente de observar os documentos que orientam e organizam essas instituições de ensino tais como; PPP's, livros didáticos, planos de curso, conteúdos programáticos. E também perceber como os/as professores/as se posicionavam diante da diversidade apresentada em suas turmas e se suas ações condiziam com seus discursos, apresentados durante as entrevistas.

3.3. “...meu cabelo não fazia cachinho de anjo”: memórias do racismo. Trajetórias escolares de alunos e alunas negros e negras do Projeto Atiba e da escola Ernestina Carneiro

“Eu era chamado pelos colegas de “neguinho” aí teve um dia que eu me retei e saí rumando cadeira em todo mundo”.

Apesar de nossa pesquisa ter como foco principal a análise das experiências escolares dos alunos, participantes do Projeto Atiba e da Escola Ernestina Carneiro, em ambos os espaços, consideramos interessante resgatar com os/as educandos/as, suas memórias escolares até a chegada aos espaços educativos onde hoje estão inseridos.

Perguntei aos educandos/as se eles/as tinham lembranças dos primeiros anos da vida escolar e se tinham memória de algum fato que os marcou. O aluno Bob Marley, foi o primeiro a manifestar interesse em falar sobre o assunto. Vejamos o seu relato:

Na escola particular que eu estudei, só tinha eu de negro na sala. Aí passei a perceber que tinha racismo. Aí quando eu

chegava eles diziam “Ah chegou o neguinho”. Aí quando eu chegava na hora da merenda, eles diziam “bota o neguinho pra o fim da fila”. Eu não tinham nome, eu era “o neguinho”. Aí teve um dia que eu me retei e saí rumando cadeira em todo mundo. Eu desabafei! Chorei muito e senti muito. (Bob Marley, aluno da escola Ernestina Carneiro)

A fala do aluno Bob Marley provocou um sentimento coletivo de indignação entre as demais participantes do grupo focal que também se sentiram provocadas a dar seus depoimentos.

Eu já tive problema na escola também. Quando tinha concurso na escola pegava meu cracházinho e vinha para cá dançar satisfeita. Com um sorriso oh!!! (gesticula demonstrando um sorriso estampado). Quando não era em primeiro era em segundo, sempre era competindo com uma menina branca. Sempre era ela que ganhava em primeiro. Sempre quando tinha concurso sempre era ela em primeira, sempre a gente competia. (Michele Obama, aluna da escola Ernestina Carneiro).

Eu não conseguia aprender as coisas na escola. Na matéria de física eu sempre perdia, achava que a professor não gostava de mim, era meu bicho papão. (Mãe Stella, aluna do Projeto Atiba)

Todo ano tinha o desfile dos anjinhos na procissão de Nossa Senhora Santana e era a pró que escolhia as crianças. Eu nunca era chamada pra participar e ela dizia que era por que meu cabelo não fazia cachinho de anjo. (Dezarie, aluna do Projeto Atiba)

É interessante percebermos que o discurso da maioria das depoentes, gira em torno de experiências negativas vividas no ambiente escolar, e quase todas elas tem como questão central experiências de discriminação e preconceito racial. Eliane Cavalleiro (2000) em seu trabalho, intitulado *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*, discute a respeito dos processos discriminatórios

experimentados pelas crianças negras, ainda nos primeiros anos de ensino. Observemos sua reflexão nesse sentido:

Então, no início do período escolar, a criança estigmatizada, desprotegida pelo filtro familiar, ao travar contato com outras crianças, provavelmente será levada a conhecer e aprender o seu estigma, como por meio de xingamentos e ofensas atribuídas ao seu pertencimento étnico (CAVALLEIRO, 2000, P. 25)

Santana (2006) também reflete sobre as situações de discriminação racial apresentada as crianças negras na escola e as possíveis consequências desta violência para o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem.

No interior das instituições de ensino de Educação Infantil, são inúmeras as situações nas quais as crianças negras desde pequenas são alvo de atitudes preconceituosas e racistas por parte tanto dos profissionais da educação quanto dos próprios colegas e seus familiares. A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem. (SANTANA, 2006, p. 36).

Durante os relatos, um clima de emoção e dor era experimentado coletivamente pelos participantes do grupo focal. Muito/as choraram e alguns preferiram não falar sobre estas lembranças, pois admitiram ser ainda muito difícil, apesar dos muitos anos já passados. “Pró, eu nem gosto de falar dessas coisas de quando eu era criança, já passou e ninguém fez nada por mim, agora é bola pra frente”. O pronunciamento da aluna Michele Obama e o silenciamento dos demais nos provoca a pensar sobre as possíveis situações de violência racial às quais elas podem ter sido expostas e como isto marcou negativamente sua infância, a ponto delas não conseguirem falar sobre o assunto já na vida adulta. Cavalleiro (2000) reflete sobre as possíveis consequências provocadas pela violência racial na infância:

É difícil, senão impossível, ser feliz convivendo permanentemente com esse conflito. O resultado provável é que a criança negra sofra severamente com esse problema. Torna-se, portanto, improvável que ela consiga construir uma identidade positiva. Simultaneamente, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa. A escola, assim atua na difusão do preconceito e da discriminação. (CAVALLEIRO, 2000, p.99).

A fala dos demais depoentes também foi forte e carregada de muitas mágoas. A educação infantil para estes jovens e adultos negros e negras, não foi uma experiência tão positiva e inocente quanto supostamente imaginamos. Para eles/as foi marcada por experiências negativas que ainda precisam ser ressignificadas. Aproveitei a situação para procurar saber se eles /as também já haviam passado por situações de discriminação racial, já estando alunos/as das turmas de EJA. Os/as que se dispuseram a responder, fizeram as seguintes declarações:

Semana passada uma professora virou pra turma e falou que estudar era um problema nosso, porque ela já era formada e a vida dela já estava feita e, ensinando ou não, ela iria ganhar o dinheiro dela. Pelo tom que ela falou e o jeito que ela olhou eu senti que fosse um jeito dela dizer que a gente nunca vai conseguir sair dessa série. Eu resolvi me dedicar mais nas aulas dela para provar pra ela que eu sou capaz de ser melhor do que ela deve pensar que sou. Em primeiro lugar eu acho que ela pensa assim pelo fato de todos serem negros na sala e da gente estudar a noite. Ela outro dia fez um comentário sobre a turma que fica na sala ao lado da nossa, dizendo que os alunos daquela turma eram todos mais novos e foram transferidos pra noite porque não queriam nada com a hora do Brasil. Eu fiquei com raiva porque eu estudo a noite e eu quero muita coisas em minha vida, ela não deveriam dizer uma coisa dessa. (Ângela Davis, aluna da escola Ernestina Carneiro, 7º e 8º série).

Tem uma professora aqui, que é negra, e que é um tipo de pessoa que não aceita ser negra. Quando eu chego na sala com meu cabelo trançando, ela puxa um bico pro meu lado e me olha dos pés a cabeça. Ela parece que é desgostosa da vida e eu acho que ela é assim porque ela não gosta de ser negra e se incomoda comigo por que não tenho vergonha de

assumir minha identidade. (Michele Obama, aluna da escola Ernestina Carneiro 5º e 6º série).

Minha prima teve uma situação de racismo na escola, ela era aluna da escola à noite e de dia ela trabalha na faxina. Disse que uma professora dela viu ela limpando as coisas da escola e começou a cantar aquela música de escrava Isaura, “Lê rê, lê, rê, vida de negro é difícil...” e começou a dar risada. Minha prima virou pra ela e disse um monte de coisas. Ela ficou indignada de ter sido uma professora a fazer esse tipo de coisa. Eu também achei um absurdo se fosse comigo eu denunciaria ela. Aqui na escola nenhum professor nunca me falou nada diretamente, só que eu percebo uns olhares preconceituosos por conta do meu cabelo. Nenhuma professora nunca elogiou minhas tranças só ficam olhando atravessado. (Dezarie, aluna da escola Ernestina 7º e 8º série)

Os depoimentos apresentados levam a entender que práticas preconceituosas, por parte dos/as educadores/as são bastante recorrentes nas turmas de EJA da Escola. É interessante notar que existe um elemento comum apontado pelas depoentes sobre a maneira como essas educadoras expressam seu preconceito. Essas manifestações preconceituosas se dão principalmente através de olhares, expressões corporais e muitas vezes pelo próprio silenciamento.

No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sócias e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras – que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações. (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

Durante o período de observação das turmas, pude testemunhar situações que confirmam os depoimentos das alunas e que coadunam com a reflexão trazida por Cavalleiro. Durante nossos encontros no grupo focal os alunos sentiram-se a vontade para falar sobre o assunto, só que quando os

questionei sobre o porquê de não denunciarem estas práticas preconceituosas à direção, eles/as disseram que não se sentiam à vontade para fazer isso, pois, certamente a diretora não ficaria do lado deles/as e eles/as temiam sofrer alguma represália por parte dos professores.

A primeira informante citada aponta o fato de ser estudante do noturno como sendo um motivo a mais para a descrença da professora no grupo. O que nos remota a reflexão de Dayrell sobre o olhar dos educadores para as turmas da EJA no Brasil.

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

Como já citamos no primeiro capítulo deste trabalho, existe um preconceito fortemente enraizado acerca dos alunos que frequentam turmas noturnas de EJA, pois, estes sujeitos são vistos como “menos” capazes que os alunos das turmas diurnas.

A segunda e a terceira aluna entrevistadas afirmam sentir, por parte de suas professoras, um preconceito com relação aos seus cabelos. Uma delas alega que este fato se dá por que a professora, que também é negra, sente vergonha da sua condição racial e se incomoda com o fato da aluna trançar os cabelos e assumir sua identidade racial. Algumas/uns autoras/es discutem o conceito de ideologia do branqueamento para tentar explicar o processo de negação identitária da cultura negra por parte dos negros e, em contrapartida a assimilação de valores culturais brancos. Gomes (1995) nos explica um pouco como esse processo ideológico acontece.

A ideologia do branqueamento age de uma forma impiedosa. É através dela que, no Brasil, milhares de negros são levados a assimilar os valores e a cultura do grupo branco como legítimos, negando a herança dos ascendentes de africanos, desconsiderando a real contribuição da raça negra na formação da nossa sociedade e vivendo a construção de uma

identidade Étnico/racial fragmentada. O branqueamento é um exemplo visível do racismo brasileiro. (GOMES, 1995, p. 83)

Gomes também alerta sobre como o processo ideológico do branqueamento pode desenvolver nos indivíduos negros um sentimento de rejeição ao seu semelhante na busca por afirmar-se na ideologia cultural branca.

Ele é um fator importante no desestímulo à solidariedade do negro em relação ao próprio negro, pois o leva a perceber o seu grupo de origem como referência negativa, lugar de onde ele deverá se distanciar e, quem sabe, até mesmo fugir, para tentar, individualmente, galgar os degraus da tão falada “mobilidade social”, que só os mais capazes conseguirão atingir. (Gomes, 1995, p. 1995).

O modo preconceituoso como alguns educadores posicionam-se diante de seus alunos/as é algo sério e que precisa ser problematizado dentro do espaço escolar para que esta situação não tome proporções ainda maiores do que as que já se apresentam. Questionei também aos/as alunos/as do Projeto Atiba, sobre situações de preconceito racial vivenciadas por eles/as dentro do Projeto e obtive as seguintes respostas:

Não, de jeito nenhum! Primeiro porque aqui a maioria é tudo negro. Nem por parte de nenhum professor nem nada. (Malcon X, Aluno do Projeto Atiba)

Aqui no Projeto não. As professoras respeitam muito a gente e os colegas nunca me disseram nada que eu considerasse preconceito. Também lá é cheio de gente preta que nem eu (risos). Comigo nunca aconteceu isso! (Dazarie, aluna do Atiba).

Uma vez, por parte de um pessoal que é evangélico. A ironia é que o Projeto Atiba foi criado por um Afoxé, e o que é um Afoxé? É o candomblé de rua. E tem uma porção de evangélicos que tá dentro do Projeto. **(e você considera isso um problema?)** Eu acho! Porque para ir pra rua desfilar com o bloco ninguém quer ir. E eu acho que não deveria ter tanto evangélico por que assim o bloco não vai conseguir aumentar.

Com relação à situação de discriminação que aconteceu, um dia eu estava na sala e comentei algo sobre minha religião e uma colega abriu a boca e disse: “tá repreendido em nome de Jesus!”. Eu virei pra ela e perguntei se você sabe que aqui foi criado por um afoxé e que afoxé é de candomblé, então veio pra cá fazer o quê? Eu digo sempre que eu nasci e vou morrer na minha religião. Nunca tive vontade de ir na igreja de crente, pra mim ali só visa o dinheiro, é pequenas igrejas, grandes negócios! (risos). (Mãe Stella, aluna do Projeto Atiba).

Nos dois primeiros depoimentos, um aluno e uma aluna, afirmam nunca ter vivenciado situações de preconceito ou discriminação racial dentro do Projeto Atiba, nem por parte dos professores e nem dos seus colegas. O principal argumento apresentado pelos dois é o fato da maioria dos participantes do Projeto ser da raça negra/o, o que, na concepção deles, acaba impedindo que situações de preconceito racial aflorem dentro do grupo. Entretanto, conseguimos detectar, a partir dos depoimentos dos alunos da Escola, que não necessariamente isto é verdade, afinal possíveis conflitos entre negros/as dependerá muito dos níveis de assimilação ideológica do branqueamento que estes se encontrem. Para ilustrarmos melhor esta situação, tomaremos como exemplo a fala da terceira depoente, que sinaliza já ter passado por situação de preconceito dentro do Projeto, devido a sua orientação religiosa. Como a religião em questão é o candomblé, denominada na Bahia como religião de negros, interpreta-se a situação como intolerância religiosa e também como racismo. A colega que lhe “repreendeu” participa de um seguimento religioso que historicamente persegue as religiões de matriz africana.

A fala desta aluna nos abre caminho para pensarmos também, sobre as situações de conflito religioso dentro dos espaços educativos e dos seus desdobramentos nas relações entre os sujeitos. O preconceito racial e a intolerância religiosa são elementos que apareceram de maneira recorrente nas falas da maioria de nossos entrevistados principalmente como negação da cultura africana. Na categoria de análise a seguir, trataremos a respeito da maneira como esses alunos/as enxergam a diversidade cultural presente em seu bairro e também como a religiosidade influencia esta dinâmica.

3.4. Valorização cultural X Religiosidade: o que pensam os/as alunos/as do Projeto Atiba e da Escola Ernestina Carneiro a este respeito?

Esta categoria busca compreender as impressões dos educandos/as no que se refere à relação estabelecida entre as instituições de ensino nas quais estão inseridos, os grupos religiosos e manifestações culturais inseridos neste mesmo território. Ao longo das entrevistas, a discussão sobre religiosidade apareceu em diversos momentos, e mesmo não sendo objeto direto de nossa investigação, consideramos relevantes resgatar essas falas e problematizá-las articuladamente com a discussão sobre valorização cultural. Vejamos alguns depoimentos.

Eu acho que existe na Rua Nova uma riqueza muito grande, só que não é valorizada. As pessoas não dão o valor e não se unem para crescer e valorizar as entidades do bairro. Na micareta mesmo, poderia sair muito mais gente nos blocos e seria mais bonito também (...)eu acho que as pessoas não participam mais dos blocos porque acha que tem a ver com candomblé. (Dezarie, aluna da escola Ernestina Carneiro).

É muito bom, só que o pessoal ainda não dá o devido valor. O pessoal hoje em dia só gosta mais de bloco de branco. O povo discrimina por que é bloco de preto e por que tem relação com o candomblé. (Mãe Stella, aluna do Projeto).

Eu não sou da Rua nova, eu nasci num bairro vizinho. Eu sempre vinha assistir os ensaios do Afoxé Pomba de Malê quando eu era adolescente. A dança, a cor e a percussão estão tudo envolvido, e isso tudo valoriza muito a cultura negra. É o bloco Afro de Feira de Santana. (Malcon X, aluno do Projeto Atiba)

Evidencia-se nas falas apresentadas, o reconhecimento do bairro da Rua Nova como um espaço rico em elementos da cultura negra. Os/as informantes atribuem esse reconhecimento à influência dos blocos afros e afoxés presentes no Bairro. Até mesmo o aluno Malcon, que não é residente na Rua Nova, identifica a importância das expressões culturais apresentadas pelo

Afoxé Pomba de Malê, como algo que valoriza a cultura negra em Feira de Santana.

Nota-se também que paralelo ao reconhecimento, os alunos/as admitem perceber uma falta de valorização desta diversidade cultural e relaciona este fato a ligação estabelecida entre esses grupos culturais e às religiões de matriz africana. Como já sinalizamos anteriormente, as religiões de matriz africana foram, e ainda são, alvo direto de perseguição por parte de diversos grupos religiosos, principalmente os denominados cristãos neopentecostais. Esses grupos têm crescido muito no Brasil nas últimas décadas, principalmente nos bairros mais pobres e nas periferias das grandes cidades. Nunes (2006) relaciona este crescimento a sensação de abandono experimentada pela população, por parte dos poderes público

Esse abandono do Estado faz com que as pessoas procurem outros meios para que possam solucionar seus problemas e angústias, dando-lhes um caminho, segurança e esperança numa vida melhor. Esse vazio pode ser preenchido de diversas formas e por várias forças atuantes da sociedade. Dentre essas, a que mais vem se destacando atualmente é a religião. Desde as décadas de 70 e 80, os grandes centros urbanos brasileiros vêm presenciando um florescer cada vez maior da religião e um crescimento acelerado do número de fiéis. Destas religiões, a que mais se destaca é a representada pelos evangélicos, principalmente os neopentecostais. (NUNES, 2006, p. 127).

O discurso apresentado por eles gira em torno da Teoria da Prosperidade, da aceitação do cristianismo como único meio de salvação e de aproximação do Deus, fomentando assim a “Guerra Santa” semeado o discurso de *demonização* das religiões que não comunguem com seus princípios ideológicos, dentre elas o candomblé. Vejamos a seguir o depoimento de uma aluna da Escola Ernestina Carneiro quando indagada sobre a diversidade cultural presente no Bairro da Rua Nova.

Pró eu fui criada numa religião evangélica e fui criada pela minha irmã mais velha e ela era evangélica, então eu nunca

tive a oportunidade de conhecer melhor cultura negra. Eu desde criança sempre achei lindo e diferente. Eu achava uma coisa assim... entende? Lindo! Eu amo! Mas, como a gente foi criada na igreja essas coisas sempre eram ensinadas como se fosse do inimigo que não podia, que era feio e tal. Mas, dentro de mim eu pensava: ô meu Deus, se há tantas pessoas dançando e não fazendo nada de errado com ninguém então, por que é errado? Ela (irmã) criou a gente como evangélico. Eu mesma pensava antigamente que era coisa ... do inimigo. Hoje não! Quando eu fiz 13 anos eu conheci uma moça que trabalha com bloco afro e essas coisas e ela me explicou e eu aprendi a respeitar porque antigamente eu também não respeitava e achava um absurdo mesmo. Quando eu via eu achava um absurdo mesmo e dizia: Misericórdia! tá repreendido! É que a gente foi criada assim, pois, minha irmã é bem rigorosa, bem, bem! (risos). Então eu sempre achei bonito só que eu queria entender mais. (Ângela Davis, aluna da Escola).

É necessário compreender que a intolerância não deve e não pode ocupar espaço nas vidas das pessoas. Dentro dos espaços educativos as diferenças religiosas precisam ser tratadas com todo cuidado e todo respeito. As expressões religiosas não devem ser hierarquizadas ou estereotipadas. Elas devem promover aprendizado entre os sujeitos independente de credos, cor, raça, etnia. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER, 2009b, p. 47), por exemplo, nos apresentam uma reflexão bastante interessante sobre o papel do ensino religioso nas escolas.

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõe o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; de facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito a diferença na construção de estruturas religiosas que tem na liberdade o seu valor inalienável.

Os PCN'S, apresentam um papel importante no direcionamento curricular a ser adotado pelas instituições de ensino. Entretanto é necessário também que haja sensibilização e comprometimento por parte dos educadores/as com o trato a cerca do tema religião. Todo cuidado é necessário para que não sejam criadas hierarquias.

Consideramos relevante que o debate sobre a valorização cultural possa permear as mais variadas vertentes que este conceito consiga abranger. Diante da realidade histórica e cultural brasileira, seria praticamente impossível falarmos de diversidade e cultura sem falar da influência africana na construção desta. Pensar a cultura negra sem o reconhecimento da importância das religiões de matriz africana é negar toda uma herança ancestral.

As estruturas racistas que orientam os padrões sociais em nossa sociedade sempre trabalharam para que a história e cultura afrodescendente fossem escamoteadas e desqualificadas. Não é por acaso que nos deparamos com depoimentos de pessoas, inclusive negras, que ojerizam qualquer manifestação que faça referência a cultura africana, principalmente se esta apresentar qualquer aproximação com as religiões de matriz africana.

No caso das manifestações culturais presentes no bairro da Rua Nova é fato a relação estabelecida com as religiões de matriz africana, especialmente os blocos de afoxé e a importância deste vínculo para manutenção de ambos os espaços. Barbosa (2010), nos auxilia a compreender um pouco mais sobre esta dinâmica.

Originalmente, o afoxé, na sua ampla dimensão, esteve ligado à matriz religiosa do candomblé. A religião africana conseguiu se perpetuar, notadamente, através da diáspora e sob essa evidência devem-se considerar alguns fatores: a oralidade, a memória, a musicalidade, os rituais, as línguas, a influência católica representada nas congadas, a formação das irmandades e, finalmente, a fundação dos terreiros de candomblé. (BARBOSA, 2010, p. 23).

Como já sinalizamos no começo deste trabalho, os afoxés sempre tiveram uma grande contribuição na manutenção e reinvenção da cultura africana no Brasil. No caso específico do Afoxé Pomba de Malê no bairro da

Rua Nova, identificamos, ao longo da pesquisa, suas contribuições no processo de construção e reconstrução de uma identidade negra afirmativa. Aprofundaremos um pouco mais nossas reflexões nesse sentido na categoria seguinte.

Consideramos importante frisar que o debate sobre valorização cultural e religiosidade não se esgotará nestas breves linhas. Como já sinalizamos no começo do texto, não tínhamos a pretensão de abordá-las conjuntamente só que felizmente essa discussão se desenhou em nossa frente e nos instigou a elaborar algumas reflexões, ainda que prematuras, sobre o assunto.

3.5. . Ser morador e moradora do bairro da Rua Nova: impressões sobre o Afoxé Pomba de Malê e sua relação com o bairro da Rua Nova.

Nesta quinta categoria de análise, utilizamos as falas de educadores e educadoras do Projeto Atiba e da Escola Ernestina Carneiro, como também as falas dos educandos e educandas das referidas instituições. Nossa pretensão com esta categoria é captar as impressões que o Afoxé Pomba de Malê representa para o bairro da Rua Nova, a partir das falas de nossos colaboradores/as. Consideramos ainda nesta categoria, algumas reflexões sobre o “ser” morador e moradora do bairro da Rua Nova levando em consideração os diversos pronunciamentos que surgiram referentes a esta condição. Observemos a seguir alguns depoimentos que destacam a relação entre o Afoxé e a comunidade.

Olha, eu acho que a relação entre o Afoxé, o Projeto e a comunidade é muito boa. Eu acredito até que o Afoxé deveria trabalhar mais esse Projeto (Atiba), trabalhar mais em cima do projeto, porque o projeto pode ser um viés para que o Afoxé Pomba de Malê, apareça mais na mídia de Feira de Santana e para a valorização da cultura negra da Rua Nova e da própria cidade. Então eu acho que esse projeto Atiba devia se ampliar mais ainda. (Steve Biko, educador do Projeto Atiba).

Eu considero uma relação multiplicadora, pois, os dois espaços, Afoxé e Atiba se complementam e visam à construção de um discurso, postura e conhecimento da cultura

negra positiva. Assim, distanciando-se dos discursos estereotipados e de negatividade e carregados de estigmatização do negro. (Bell Hooks, educadora do Projeto Atiba)

Os depoimentos apresentados afirmam que a relação estabelecida entre o Afoxé Pomba de Malê e a comunidade da Rua Nova é consideravelmente positiva. Tendo em vista que esta aproximação é validada principalmente pelas ações educativas fomentadas pelo afoxé, especialmente o Projeto Atiba como destaca o Professor Martin Luther, na fala a seguir.

Aqui é um projeto de movimento negro, mais é aberto para o branco, para o índio, para o pardo, o evangélico o umbandista, o espírita e seja lá qual for à linhagem. Entendeu? É tentar inserir a pessoa e não a ideia de que ela tem que variar, mas que ela tem que mudar e se contextualizar com a sociedade que está em constante transformação e que é preciso aprender a viver socialmente a cada dia respeitando as diferenças. (Martin Luther King, professor do projeto)

Consideramos importante destacar que a palavras respeito e valorização apareceram de forma bastante recorrente nas falas de nossos informantes, quando os questionávamos sobre relação Afoxé –comunidade. Geralmente este discurso vinha atrelado a falas que narravam diversos processos discriminatórios experimentados por eles e elas pelo fato de serem moradores do bairro da Rua Nova e de como o Afoxé contribuiu para que pudessem ressignificar positivamente o fato de serem residentes na Rua Nova.

Com o desejo de tentar compreender a necessidade apresentada por estes indivíduos em afirmar-se diante de situações onde o seu local de residência era motivador de conflitos e de situações preconceituosas, debruçei-me superficialmente a realizar leituras que me orientassem no sentido de entender como um determinado território pode apresentar representações tão distintas.

Antes de apresentarmos os depoimentos sobre a experiência de “ser” morador do território da Rua Nova, julgamos necessária uma breve apresentação da ideia de território, segundo D’Adesky:

A epistemologia do espaço e da comunicação mostra precisamente o território como um espaço que se constitui por meio da relação de grupos sociais que se encontram e se reconhecem em um local, segundo uma forma de comunicação que gera relações permeadas por significados hierarquizados, valorizados, polarizados. (D'Adesky, 1997, pág. 119).

Como assinala, D'Adesky o sentido de pensar o território como algo que vai além da delimitação de um espaço geográfico-físico, que articula-se com dimensão relacional que caracteriza cada território como singular. Desse ponto de vista, o espaço não é somente uma área geográfica, mas também uma forma de relação com os objetos estruturados numa cultura e, sobretudo, uma rede relacional de representações coletivas que permitem aos membros de uma mesma coletividade conceder significados, geralmente reconhecidos, a elementos e características de seu espaço. (D'Adesky)

Os trechos a seguir são alguns retalhos de uma longa colcha bordada ora com as linhas firmes do orgulho de ser morador/a da Rua Nova, e ora com as linhas frouxas do preconceito.

Eu me lembro de uma colega minha que dizia que a Rua Nova era “ a Rua Nova dos diabos!” E por que? Porque a imagem que se passava da Rua Nova era essa, que só tinha violência, que só tinha pessoas ligadas a marginalidade e essa história foi crescendo na cabeça das pessoas. Eu não, mais muitas amigas minhas que moravam aqui tinham vergonha de ser do bairro. Hoje eu fico feliz porque vejo que meus alunos não tem vergonha do bairro. (Luiza Maihn, Professora Escola Ernestina Carneiro).

Era um preconceito por conta do meu bairro. Quando eu abri a boca e disse que era da Rua Nova, os colegas diziam: -todo mundo cala a boca que a Rua Nova vai falar. Eu entedia que ele queria dizer que eu era baixo-astral. A Rua Nova tinha e até hoje tem a fama de ser um bairro de gente ruim. Eu acho que é porque aqui tem muita gente preta, e as pessoas preconceituosas acham que tudo que vem do preto é ruim. (Mãe Stela, aluna Projeto Atiba).

O bairro sofre com diversos preconceitos com diversos preconceitos, entretanto as pessoas que ali vivem são pessoas de um brilho raro, pois trazem consigo a humildade de ser um verdadeiro ser humano. , assim como o Pelourinho em Salvador. (Rosa Parks, Professora de Inglês, Ernestina Carneiro)

Aqui na Rua Nova é um bairro bom, mas, a desunião da população tá muito elevada. Não tá tendo mais na Rua Nova, aquela união de anos atrás. Eu acho que isso é por conta do ser humano que tá desaprendendo a acreditar nas pessoas e no amor ao próximo. O ser humano tá desaprendendo a valorizar as coisas boas da vida. Então é assim, quando começa a desacreditar das pessoas, coisas boas não acontecem e quem faz com que nosso bairro seja bom somos nós que moramos aqui, pois o povo de fora nunca vai dar esse valor se a gente não der primeiro. (Michele Obama, aluna da escola Ernestina Carneiro)

As colocações expostas acima revelam olhares singulares e ao mesmo tempo comuns sobre o território da Rua Nova. Todas as falas sinalizam a questão do preconceito como algo muito forte a identificação atribuída ao bairro. Temos de convir que, qualquer que seja a cidade, ela segue um ordenamento implícito que reflete as relações antagônicas da sociedade, bem como traduz as hierarquizações que atravessam as classes sociais e os grupos étnicos. (D'ADESKY, 1997). Ao nos aprofundarmos um pouco sobre a história da Rua Nova, encontramos algumas pistas que no levam a compreender como iniciou-se essa construção negativa sobre a imagem do bairro.

O trabalho de pesquisa realizado por Pinho (2010) em jornais feirenses das décadas de 70 e 80, onde foram encontradas várias notícias sobre fatos violentos ocorridos na cidade e atreladas aos moradores do bairro da Rua Nova, assim como também depoimentos de moradores/as.

O que eu sei é que a Rua Nova cresceu graças a presença de muitos migrantes que vieram pra cá muitos pernambucanos, muitos cearenses e hoje até que diminuiu o fluxo dessas pessoas aqui no bairro. Feira é uma cidade que sempre teve a presença de muitos migrantes e muitos vinham para o bairro da Rua Nova (...) lembro que a maioria desses migrantes que vieram para cá não tinham emprego e não arrumavam

trabalham e acabavam fazendo pequenos furtos e muitos eram da Rua Nova. (Luiza Mainh).

Como já sinalizamos na introdução deste trabalho, a Rua Nova teve início a partir da concessão de terras de uma fazenda para pessoas que chegavam oferecendo seu trabalho em troca de um pedaço de chão para morar por volta da década de 30. Eram em grande maioria retirantes que haviam chegado a Feira de Santana tentando fugir da fome e da miséria que se alastrava pelo sertão e outros vieram do recôncavo baiano em busca de vida melhor. A proximidade com o então centro da cidade, também servia de atrativo para outros tantos que ali chegaram.

Houve então um crescimento desordenado do bairro e a falta de intervenção dos poderes públicos na garantia de condições mínimas de qualidade de vida, como o fornecimento de água e saneamento básico, fizeram com que a população criasse estratégias próprias de sobrevivência desde a cavação de fossas até a perfuração de poços artesianos.

As dificuldades vivenciadas coletivamente mobilizavam aqueles homens e mulheres que apesar de todos os problemas conseguiam ainda manter viva algumas tradições e costumes culturais trazidas juntamente com seus pertences e a religiosidade de matriz foi sem sombra de dúvidas uma destas heranças.

Apesar de ser identificado pela população feirense de maneira geral como o bairro dos pretos, não encontramos dados oficiais que afirmem, qual seria o perfil racial da população da Rua Nova entre a década de 30 até 80. O que podemos afirmar é que fenotipicamente os moradores mais antigos do bairro, que ainda estão vivos, são todos negros e negras. E segundo dados do último censo, o Bairro da Rua Nova é o segundo maior bairro autodeclarado negro de Feira de Santana, o que nos provoca a refletir sobre as relações de poder estabelecidas historicamente nesse espaço. D'Adesky (1997) afirma que.

O espaço aparece claramente ligado às modalidades de organização das representações coletivas e às de poder. De fato, a relação entre espaço e poder tem tal peso que não existe cidade, arquitetura ou organização territorial

que não seja marcada, de alguma forma, por um modo de espacialidade dominante que dá forma e conteúdo ao espaço do real e do imaginário. (p. 124).

Os espaços onde a presença negra é majoritária tendem a ser *guettificados*, ou seja, excluídos e negligenciados da devida atenção que merecem por parte dos poderes públicos. E esta falta de atenção com estes espaços também é refletida na autoestima dos sujeitos que lá vivem. O sentimento de pertencimento a um espaço onde o indivíduo opera a autoafirmação aparece realmente através da existência de um espaço de pertencimento e de referência, mas também a partir do grupo social que produz espacialidade. (D'ADESKY, 1997, p. 123). Os espaços coletivos que contribuem na construção e valorização identitária, dentro de territórios socialmente estigmatizados, são de suma importância para a reconstrução da autoestima dos sujeitos e o desenvolvimento de um sentimento de pertença aquele lugar.

Quando trazemos para este trabalho as reflexões apresentadas por alguns informantes, sobre o “ser” morador/a da Rua Nova, é porque conseguimos perceber o quanto esta identidade é importante para esses sujeitos que mesmo diante de tantas adversidades reconhecem o bairro como sendo o seu lugar no mundo. Estas reflexões nos auxiliam a compreender a relevância da práxis pedagogia que respeita as singularidades e que busca estabelecer relações contextuais com a realidade do seu público.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Desde o começo da pesquisa temia por este momento, afinal de contas, a conclusão do trabalho é o que dirá se a sua hipótese foi ou não comprovada. Meu maior medo era de que chegasse ao fim da pesquisa e não tivesse conseguido chegar á conclusão nenhuma.

Talvez estas breves considerações que se seguirão não atendam exatamente aos rigores acadêmicos desejados, porém serão as mais sinceras impressões de uma pesquisadora que ainda está aprendendo a caminhar por estes tortos, longo e algumas vezes até escorregadios caminhos da pesquisa acadêmica.

Neste momento, me visitam lembranças dos meus primeiros momentos de contato com aquelas turmas da escola Ernestina Carneiro e do Projeto Atiba, olhares curiosos, sorrisos receptivos, expressões desconfiadas e de minha parte um frio na barriga. Temi que pudesse ser rejeitada por todos e todas e que ninguém aceitasse me ceder uma entrevista ou se quer participar do grupo focal. Muitas foram as angústias iniciais e também muitos foram os aprendizados. Diante de tudo que vi, senti e escrevi, consegui perceber quantos detalhes acabaram não aparecendo no texto escrito, pois existem sentimentos e percepções que são impossíveis de serem transcritas em simples folhas de papel.

Sobre o que foi possível transcrever gostaria de iniciar sinalizando que a opção por analisar a Educação de Jovens e Adultos sob a ótica da diversidade étnico-racial constituiu um dos desafios desta pesquisa devido, principalmente, aos ainda incipientes estudos realizados nessa direção.

Registro ainda importância da pesquisa de campo para o desenvolvimento geral do trabalho, ciente de que só foi possível a definição das categorias de análise e dos capítulos, ditos teóricos, depois da coleta de dados quase toda realizada, pois a partir das inquietações que apareciam durante as observações, dos depoimentos ouvidos atenciosamente e das sugestões apresentadas durante as orientações, que conseguimos delinear este trabalho que aqui se encontra.

Os diversos depoimentos coletados e que neste texto foram parcialmente apresentados, deixaram bastante evidente os diversos conflitos presentes no universo da Educação de Jovens e adultos no bairro da Rua Nova. Dentre os nossos objetivos iniciais buscávamos identificar quais as estratégias elaboradas pelas instituições de ensino investigadas do que tange a inserção da temática da diversidade cultural em suas práticas curriculares. E

este talvez tenha sido o ponto mais delicado de ser tratado, pois foram identificadas contradições entre o discurso de gestores/as e educadores/as e alunos/as principalmente na escola Ernestina Carneiro.

Apesar da coleta de dados ter sido direcionada para os três grupos, o nosso olhar era dedicado especialmente aos alunos e alunas de ambos os espaços educativos. Afinal de contas, serão eles/as os principais beneficiados por estas práticas curriculares.

Foi possível constatar também, principalmente pelas falas dos alunos/as, que ainda não é possível afirmar que as práticas pedagógicas que organizam a Educação de Jovens e Adultos dão conta de contemplar o contexto territorial onde se inserem, tendo em vista que a grade curricular oferecida para os alunos da EJA e o projeto político pedagógico da escola, não contemplam ou ao menos recomendam esta ação.

As diversas problemáticas apresentadas pelos depoentes, e que até aquele momento não eram alvo direto de nosso interesse investigativo, passaram a nos inquietar devido a reincidência nas falas, mas, pareciam quase que despercebidas pela escola. A diferença etária, as questões relacionadas a gênero, os conflitos religiosos e o preconceito experimentado pelos alunos moradores da Rua Nova. Todos esses elementos surgiram ao longo do desenvolvimento da pesquisa e na medida do possível buscamos trazê-los para o debate. Temos a consciência de que merecem um aprofundamento maior na reflexão no intuito de elaborarmos estratégias eficazes de conscientização e combate aos problemas que tanto interferem no desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras.

Buscamos também identificar possíveis influências do Afoxé Pomba de Malê na práxis pedagógica das instituições de ensino investigadas. Foi possível vislumbrar estas influências no Projeto Atiba, principalmente devido a relação estabelecida entre o Afoxé e o Projeto. Esta aproximação enriquece significativamente a práxis pedagógica desenvolvida pelo Projeto que, apesar de ainda apresentar algumas fragilidades em sua organização, esta parceria vem servindo como referência para os alunos e educadores como um modelo diferenciado de fazer acontecer a EJA no bairro da Rua Nova. No que se refere

a Escola Ernestina Carneiro, identificamos na fala de uma Educadora e de alguns alunos/as uma aproximação com o afoxé sem nenhuma interferência da escola nesse processo. Inclusive com queixas sobre o pouco envolvimento da escola com a comunidade e com os grupos culturais presentes no bairro.

Dentre tantas incertezas foi possível tecer algumas constatações, dentre elas, a de que, apesar de todo, um ambiente favorável à inserção de práticas pedagógicas contextuais, a escola Ernestina Carneiro ainda precisa avançar muito para conseguir contemplar não somente a realidade onde ela se localiza, mas também a lei 10.639/03, que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino. A falta de compromisso na aplicação da lei, por parte da gestão da escola fere não somente uma recomendação legal, mas também, furta dos alunos e alunas, em sua maioria afrodescendente, o direito de conhecer melhor a história de seus antepassados na busca por resignificar toda uma história retratada de maneira dolorosa, sofrida e humilhante. A construção de uma identidade afirmativa desemboca na elaboração de uma autoestima elevada e no sucesso escolar, profissional e sobretudo pessoal.

O trabalho é finalizado com a certeza de que o tema encontra-se em aberto . Esperamos que as questões apontadas possam contribuir, de alguma forma, para os campos de estudos da Educação de Jovens e Adultos e das Relações Raciais. Nosso desejo é de que alguns destes vários caminhos sejam aprofundados por nós em possíveis pesquisas futuras com intuito de ampliar e inovar o debate sobre Educação e Relações Raciais no Brasil.

REFERÊNCIAS

ÁFRICA DO SUL. III Conferência Mundial de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. 31 de setembro de 2001.

APLLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio F. & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

AZEVEDO, Eliane. **Raça: conceito e preconceito**, São Paulo: Editora Ática, 1987.

BARBOSA, Magnair. Estudo Histórico. IPAC: Secretária de Cultura do Estado da Bahia (org.) **Desfile de Afoxés**, Salvador: Fundação Pedro Calmon, v. 04, 2010.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para EJA**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de cotas nas universidades federais**. LEI 12.711/2012 (LEI ORDINÁRIA) 29/08/2012.

CAVALLERO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA, ANTONIO C. Moreira. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. **Caderno de pesquisa: pensamento educacional**. Paraná, vol. 04, n. 08, 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais-novos sujeitos. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4.ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

D'ADESKY, Jacques. **O acesso diferenciado dos modos de representação afro-brasileira no espaço público**. In: SANTOS, J. R.(Org.). Negro brasileiro.

Revista do patrimônio histórico e artístico nacional. N. 25. Rio de Janeiro: 1997. Pág- 306 a 315.

FARIA, Sheila Siqueira de Castro. Identidade e comunidade escrava: um ensaio. Revista Tempo, v. 11, n.22: **Cidadania e Pobreza**, 2007, p. 122-146. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v11n22a07.pdf

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. O Movimento Social Negro no Brasil e o apelo à educação dos afro-brasileiros. In: **Anais da Conferência Internacional a Reparação e a Descolonização do Conhecimento**. EDUFBA, Salvador, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro editora, 2005.

GOMES, N. Lino. Educação e relações raciais: Discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **A mulher negra que vi de perto**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafio para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A., BARBOSA, L. M. A. e SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.) **Educação como prática da diferença**. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sergio **Racismo e Antirracismo no Brasil**. FUSP – Fundação de apoio à Universidade de São Paulo. Editora 34. São Paulo, 2005.

GUIMARÃES, E. Lins. **A ação educativa do Ilê Aiyê: reafirmação de compromissos, restabelecimento de princípios**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro, IPEA, 2001.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisas**: informações demográfica e socioeconômica, n. 27, Rio de Janeiro, 2010.

JANUÁRIO, Eduardo. Abdias do nascimento: aspectos históricos de um militante negro. Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. **Dossiê** – II Seminário Sankofa: Descolonização e Racismo: atualidade e crítica. Ano IV, 8 dezembro/2011. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxyZXZpc3Rhc2Fua29mYXxneDo3OTY2ZjViYzEyYig3ZDNI>

JUNIOR, Adenilson S. Cunha e BIONDI, Silvana O. **A tematização social da juventude e a juventude Como categoria social: notas para uma análise do Rejuvenescimento do aluno da educação de jovens e Adultos.** V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/Sergipe: ISSN 1982-3657, 2011.

LUDKE, M. e ANDRÉ M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, Jaci Maria Fernandes. Educação e trajetórias de negros na Bahia. In: AMORIM, A., JR, Arnaud S. L. e Menezes, Jaci M. F. (Orgs.) **Educação e contemporaneidade**, Processos e metamorfoses. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

MOREIRA, Antonio F. & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **O Negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

NUNES, Tarcílio Divino. O crescimento das igrejas neopentecostais no Brasil: um olhar sobre a política da Igreja Universal. In: **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, n. 35, ano 19. Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU, 2006, p. 127-132.

OLIVEIRA, Iolanda de. A prática pedagógica de especialistas. In: OLIVEIRA Iolanda de (Org.). **Relações Raciais e Educação:** novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Relações Raciais no Contexto Social**, na Educação e na Saúde. Brasil, Cuba e África do Sul. Rio de Janeiro: Eduff, 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos:** contribuição à história da educação brasileira. São Paulo. LOYOLA. 1973.

PASSOS, Joana Celia dos. **Juventude negra na EJA:** os desafios de uma política pública . - Florianópolis, SC, 2010. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

PEREIRA, Isabelle Sanches. Currículo e Construção Teórico-Methodológica: Uma Ação para a Desconstrução do Racismo na Escola. In: LIMA, Maria J. M. (Org.) **Escola plural**, A diversidade está na Sala. Salvador, Bahia: CEAFFRO, 2005.

PINHO, Deise Karla Santana. **Êta Rua Nova dos diabos!** : representações sobre um bairro pobre na cidade de Feira de Santana. FSA-Bahia, 2010. Monografia (graduação)-Universidade Estadual de Feira de Santana. Departamento de Ciências Humanas e Filosóficas, 2010.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SALES, Augusto dos Santos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas “Américas”** Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005, p.33-44.

PIRES, Rosane de Almeida. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____ **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O vestibular e as desigualdades raciais. In: OLIVEIRA E SILVA (Org.): **Negro e Educação, Identidade Negra**: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo: ANPED, 2003.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.) **Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

SANTOS, Arlete Ramos e VIANA Dimir. Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas (1998 a 2008). In: SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos, o que nos revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVA, Ana. Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Tassia Fernanda de Oliveira. **Questões Étnico - raciais e Currículo: uma abordagem reflexiva**. Revista Fórum Identidades. Itabaiana, GEPIADDE, Ano 5, v. 09, jan-jun de 2011.

SILVA, Neves Natalino. Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA – Belo Horizonte, MG, 2009. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação da UFMG.

SODRÉ, Jaime. In: IPAC, Secretária de Cultura (org.) Desfile de Afoxés. Salvador: Fundação Pedro Calmon, vol. 04, 2010.

ANEXOS

PERFIL DOS/AS EDUCADORES/AS ENTREVISTADOS

BELL HOOKS = Professora de sociologia do Projeto Atiba, graduada em história pela UEFS e Mestranda em História Regional e Local pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, atua no Projeto Atiba à quase dois anos.

DANDARA = Professora De história do Projeto Atiba, graduada em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS.

GAL COSTA: Diretora da Escola Ernestina Carneiro, professora de matemática atuando a 21 anos.

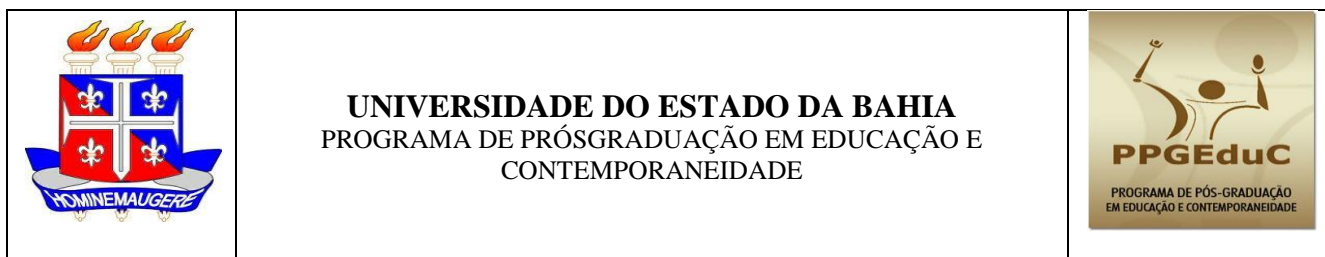
LUIZA MAHIN = Professora da Escola Ernestina Carneiro, graduada em história pela Universidade Estadual de Feira de Santana –UEFS, com aproximadamente 20 anos de experiência em sala de aula.

MARTIN LUTHER = Formação em logística, Ex-aluno do Projeto Atiba e atualmente professor de biologia.

NELSON MANDELA: Coordenador do Projeto Atiba, Graduado em matemática, gestor em uma instituição pública de ensino e idealizador do Projeto Atiba desde a fundação.

ROSA PARKS: Licenciatura em Letras com Inglês (UEFS), Fisioterapia (FAN) – tempo de trabalho na escola: 9 anos.

STIVE BIKO = Professor de língua Portuguesa do Projeto Atiba, graduado em língua portuguesa pela Faculdade Uniasselvi com especialização em educação



à distância e gestão. Atua no Projeto Atiba a cerca de 6 anos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS/AS EDUCADORES/AS DO PROJETO ATIBA

1. Nome , idade e formação
2. Reside no bairro da Rua Nova? Já residiu?
3. Você considera-se:
a) Preto() Branco () Pardo() Indígena () amarelo ()
4. Há quanto tempo você atua ou atuou, no Projeto Atiba
5. O que lhe motivou a trabalhar no P.A?
6. Em sua opinião, quais as maiores dificuldades enfrentadas?
7. Você conhece a história do Projeto Atiba?
8. Tem conhecimento dos grupos culturais presentes no bairro?
9. Como você trabalha com as questões étnicorraciais em sala de aula?

- 10. Essas temáticas compuseram ou compõem sua formação?**
- 11. Você sente-se preparada para trabalhar com a temática das relações étnicorraciais em sua turma?**
- 12. Você já viveu ou presenciou alguma prática de racismo e discriminação racial na sala de aula ou na escola?
(em caso afirmativo: como foi enfrentado o problema? Houve alguma ação pedagógica?)**
- 12. Você conhece a Lei 10.639/03 ou a 11.745/08? (caso afirmativo: ela está sendo implementada no projeto? Como?)**
- 13. O que você acha da relação Projeto Atiba, Afoxé Pomba de Malê e comunidade da Rua Nova?**
- 14. Em sua opinião o Projeto Atiba tem conseguido respeitar a diversidade presente no bairro da Rua Nova?**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE



Questionário individual para Professores/as da escola.

1. NOME, IDADE, FORMAÇÃO ACADÊMICA E TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA.
2. COR: SEGUNDO CLASSIFICAÇÃO DO IBGE:
a. preto b. pardo c. branco d. indígena e. amarelo
3. RESIDE OU JÁ RESIDIU NO BAIRRO DA RUA NOVA?
4. PERTENCE A ALGUM GRUPO RELIGIOSO?
6. QUAIS SEUS CONHECIMENTOS SOBRE BAIRRO DA RUA NOVA?
7. PARTICIPA, JÁ PARTICIPOU OU TEM INTERESSE EM PARTICIPAR DE ALGUM GRUPO CULTURAL DO BAIRRO?
8. CONHECE GRUPOS DE AFOXÉ, ESCOLAS DE SAMBA OU BLOCO AFRO DO BAIRRO?
8. EXISTE ALGUM ENVOLVIMENTO DA ESCOLA COM ALGUM DESSES GRUPOS DO BAIRRO?
9. VOCÊ CONHECE A LEI 10.639/03?
10. VOCÊ APLICA A LEI EM SUA DISCIPLINA?
11. JÁ HOVE ALGUMA SITUAÇÃO DE CONFLITO RACIAL EM SUAS TURMAS?
12. EM CASO AFIRMATIVO, COMO VOCÊ MEDIOU?

13. VOCÊ ACREDITA QUE A ESCOLA(CURRÍCULO) CONSEGUE TRABALHAR COM DIVERSIDADE PRESENTE NO CONTEXTO TERRITÓRIAL ONDE ESTA INSERIDA?

14. A ESCOLA TEM CONTRIBUIDO PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA PRESENTE NO BAIRRO DA RUA NOVA?

15. VOCÊ TEM SE COMPROMETIDO EM CRIAR ESTRATÉGIAS PARA ISSO?

16: FIQUE A VONTADE PARA EXPRESSAR SUAS IMPRESSÕES COM RELAÇÃO AO BAIRRO DA RUA NOVA.

TRANSCRIÇÕES.

Feira de Santana, 01 de setembro de 2012.

ENTREVISTA COM JOSEANA CARNEIRO SANTOS.

1.NOME E IDADE.

R: JOSEANA CARNEIRO SANTOS, 46 ANOS.

2. COR: SEGUNDO CLASSIFICAÇÃO DO IBGE:

a. preto b. pardo c. branco d. indígena e. amarelo.

R: na minha certidão tem pardo, mas, hoje na classificação do ibge todos nós aqui em casa nos consideramos negros. Eu acho que hoje o entendimento é maior com relação a nossa cor. Você via na certidão antigamente “parda” e tentava entender o que era aquilo, hoje nós já sabemos o que é e que a grande maioria é negra mesmo. Pelo menos na minha casa!(risos).

3. Qual a sua religião?

R: a minha é católica.

4. Você é moradora do bairro da rua nova?

Hoje sim, porque hoje onde eu moro faz parte do bairro da rua nova. Antes era calumbi e hoje é rua nova calumbi.

4. Fale-me um pouco sobre sua formação.

Eu tenho licenciatura em história e em 2014 vai fazer 20 anos que eu formei, eu comecei em 1994. **(mp) então você começou a trabalhar assim que formou?** Na verdade eu já trabalhava com educação antes.

5. Há quanto tempo trabalha na rua nova?

Eu trabalho na rua nova há cinco anos

6. Quais seus conhecimentos sobre bairro?

Bem, a história do bairro é aquela que todo mundo conhece. Que teve origem por causa de dona pomba, que era minha tia, “tia pomba”. Eu a conheci quando era bem pequenina. Toda história do bairro vem das doações que minha tia fez. Agora conhecimento histórico sobre isso ainda precisa ser feito e documentado. Até hoje tem muita gente não tem a documentação da casa. O que eu sei é que a rua nova cresceu graças a presença de muitos migrantes que vieram pra cá muitos pernambucanos, muitos cearenses e hoje até que diminuiu o fluxo dessas pessoas aqui no bairro. Feira é uma cidade que sempre teve a presença de muitos migrantes e muitos vinham para o bairro da rua nova. Agora com relação a sua pesquisa que fala da questão negra. A gente sempre teve muita influência cultural no nosso bairro. Mesmo porque quando eu era menor tinham os cordões carnavalescos e as escolas de samba que traziam isso. Tinham socorro que era muito influente e todos os meus irmãos participavam dos blocos e tinham um fluxo muito grande de jovens da rua nova que participavam desse bloco. Eu não sou muito conhecedora da história do bairro, apesar de andar muito pela rua nova desde pequena. Meu pai tinha um time de futebol no bairro e era muito conhecido por todos no bairro e fazia com que a gente se inteirasse com o povo da rua nova. Na época a rua nova já tinha uma fama que foi construída de uma forma errada. A própria imprensa de feira dizia que a rua nova era “isso ou aquilo” e a rua nova vivia mais nas páginas policiais do que em tudo. E isso foi colocando a rua nova num lugar ruim, assim... Pejorativo! Eu tive amigas na adolescência que quando arrumavam um namorado de outro bairro, mentiam dizendo que moravam em outro bairro e não na rua nova. E eu fui contar isso para os meus alunos outro dia e eles me disseram que as coisas, hoje, não estão tão diferentes assim da minha época. Quer dizer que isso ainda permanece! Que este estigma que foi criado no nosso bairro ainda continua na sociedade.

(mp) você acha que este estigma tem alguma relação com o fato do bairro ser composto por uma população majoritariamente negra?

Eu acho que poder ser. Por exemplo, eu vejo o bairro da rua nova e do tomba que foram os primeiros bairros de maioria negra em feira que desde a sua origem sempre teve essa má fama. Eu não posso te dar certeza que essa fama

veio por isso. Lembro que a maioria desses migrantes que vieram para cá não tinham emprego e não arrumavam trabalho e acabavam fazendo pequenos furtos e muitos eram da rua nova. Eu lembro por exemplo de um rapaz que fazia pequenos furtos e não era negro e era morador da rua nova. Eu me lembro de muitas pessoas que não eram negras e furtavam e todo mundo dizia que era da rua nova. Eu me lembro de uma colega minha que dizia que a rua nova era “ a rua nova dos diabos!” E por que? Porque a imagem que se passava da rua nova era essa, que só tinha violência, que só tinha pessoas ligadas a marginalidade e essa história foi crescendo na cabeça das pessoas. Eu não, mais muitas amigas minhas que moravam aqui tinham vergonha de ser do bairro. Hoje eu fico feliz porque vejo que meus alunos não tem vergonha do bairro. Eu lembro que quando a gente era jovem íamos para festas nos clubes, nem em sonhos elas diziam que eram da rua nova. Isso tudo porque se dissessem as pessoas já se afastavam logo. Hoje a rua nova foi crescendo, crescendo e acho que hoje em dia nem cabe mais esse tipo de pensamento. Mas quando eu converso com meus alunos eles falam que isso não é tão diferente hoje e dizem que hoje eles estão mais presentes no trabalho informal porque muitas vezes não é aceito no mercado de trabalho formal. “a gente vai para uma entrevista e não é o perfil que o empregador quer, então muitas vezes a gente é dispensado e não sabe se tá sendo dispensado pelo nosso perfil ou porque a gente não tem qualificação? A gente fica em dúvida, mas geralmente a gente não é aceito no mercado de trabalho formal” é o que eles me dizem.

7. Professora Joseane, você participa, já participou ou tem interesse em participar de algum grupo cultural ou religioso do bairro?

Religioso eu até já participei, hoje não mais. Cultural?... Não diretamente não.

8. Existe algum envolvimento da escola com algum desses grupos do bairro?

Não, a escola até que não. A gente que o ano passado questionou por que a gente queria mais a presença da comunidade na escola. **(mp) quando você diz “ a gente” você quer dizer os professores de história ou todos os professores?**

Assim, quando eu digo a gente, falo de mariana, que é professora de português e a gente é amiga e a gente conversa muito. Então a gente queria a presença maior dos grupos culturais do bairro na escola. Outro dia jorge de angélica teve lá na escola, que ele vai fazer um trabalho lá nos dias os dias 12 e 14, e eu pensei; como é que meu aluno vê jorge de angélica? Ele que é um artista do bairro. Ele teve a liberdade de chegar e ser bem visto pelos alunos. Os meninos o tratam muito bem e por quê não trazer essa referências para dentro

da escola? Nossos alunos não tem referência dos artistas do bairro, não tem palestras que levantam a autoestima deles.

(mp) você acha que essa iniciativa deveria partir da escola?

Eu acho que a iniciativa devia partir da escola sim, você não consegue fazer nada dentro da escola sozinho porque tudo você precisa de uma autorização, de um projeto elaborado para tudo funcionar e se você não elabora esse projeto você sozinho não dá conta de tudo.

(mp) você já tomou alguma iniciativa sozinho?

Eu e mariana até que já pensamos, mas pra isso nós precisamos de um aparato para fazer isso tudo. É preciso que a diretora esteja a par que todo mundo esteja ciente do que vai ser tratado.

(mp) você já tentou falar com a direção?

Eu fico assim às vezes tentando, não é que eu não queira priscila, mas eu fico pensando... Será que eu não vou dar um passo além da escola? Eu fico com medo de tentar e não dar certo e falhar. Por exemplo, o ano passado nós trabalhamos a cultura com eles, foi ótimo eles adoraram! Ai foi iniciativa do conjunto escolar. Na semana da consciência negra algumas vezes a gente tentou trazer mais alguém mais é muito difícil pois, nesse período é muito difícil achar alguém pra falar porque já tá todo mundo trabalhando com esse tema. Eu pensei que na primeira semana de aula a gente poderia arrumar alguém para trabalhar a autoestima deles. Vai chamar quem? Ai você não conhece ninguém pra trabalhar a autoestima desses meninos pra quando começar o ano eles já vejam a escola com outros objetivos já vejam de outra forma. Mas, a gente não acha, não encontra! Já pensei na uefs mas, lá a gente não conhece mais ninguém e quando aparece uma pessoa esses momentos já passaram. Eu sempre me questionei assim... Que a universidade é muito distante dos bairros, das comunidades, das escolas.

9. Você conhece a lei 10.639/03?

Olha só, eu fiz uma curso, na época acho até que foi a prefeitura que fez, eu tinha conhecimento mas, eu não tinha conhecimento de como trabalhar pra ser sincera. E sabe por quê? Na época que eu fiz uefs eu não tive a disciplina de história da áfrica, e não tinha professora pra história da áfrica. E eu me questionei; como eu vou trabalhar história da áfrica se eu não tenho formação? E você precisa de formação para não sair falando coisas erradas. Você precisa trabalhar os seus conhecimentos para depois trabalhar com seus alunos. Quando a gente vai trabalhar religião de matriz africana numa escola como o Ernestina carneira, onde a maioria tem a cabeça formada por evangélicos,

você entra em confronto. Quando você trabalha com crianças até que não, com adolescentes também não porque você consegue trocar as ideias, mas, para os adultos aquelas ideias já estão enraizadas na cabeça e eles não aceitam. Eu me pergunto como vou tentar quebrar esse bloqueio? Com alguns eu até consigo quando eu digo que respeito deve existir, e agora a gente tá trabalhando na disciplina direito e cidadania e essa noção de direito como direito de todos, digo a eles que cada um deve ter direito a seu culto a religião que você quiser e todos devem respeitar. Mesmo assim há uma resistência muito grande. E outros momentos muitos não se aceitam negro e quando você fala do negro e dizem logo “ é você fulano! É você!” Ele não se vê negro.

10. Já houve situações de conflitos raciais em suas turmas? Em caso afirmativo, como você agiu?

Conflito racial? (silêncio) até que não. Eu não vejo assim uma discriminação porque eles não se veem como negro apesar de ver o outro como negro. Acho que eles ainda não tem consciência de que ele é um negro ele vai formando isso aos poucos. Quando eu digo pra eles que não é a cor da pele deles que vai dizer se ele é ou não um afrodescendente mas, sim os traços os traços físicos que dizem se você é ou não um afrodescendente e não só a cor da pele. Agora dizer que eu veja assim um preconceito com o outro porque é negro, isso não tem. Até porque a maioria é negra. Aqui na escola eu vejo muito mais preconceito com o homossexualismo do que com a pessoa ser negra, racial não.

(mp) você se senti preparada para mediar conflitos, de cunho racial, em sala de aula?

Eu não sei se estaria preparada mas, eu tentaria!(risos)

Eu não posso te dizer que eu estaria preparada, porque mediar esse conflito é... Precitaria de um diálogo com eles. Eu só poderia te dizer se isso acontecesse comigo e então eu te diria como eu me sai diante dessa situação. Mais eu ainda não vivi essa situação. Tanto nos turnos da manhã como da tarde, nas outras escolas que eu trabalho, nunca presenciei situações de conflito racial, agora com relação a homossexualismo é muito mais forte o preconceito dos alunos. Eu mesmo já tive que conversar com os alunos várias vezes sobre isso.

11. Você aplica a lei em sua disciplina?

Eu aplico na minha disciplina, mas, parece uma coisa solta. Parecendo que é um alvo só de história. E não seria um alvo só de história, seria um alvo para todos dentro da escola. Seria o momento de todos trabalharem em unidade com todos, mas, parece que é só Joseane.

12. Em sua opinião a escola tem conseguido trabalhar a diversidade presente em seu contexto?

A escola eu ainda não vejo. O que eu vejo é isoladamente os professores de história trabalharem sobre a diversidade, pelo menos no noturno. Pelo menos eu trabalho muito isolada. É como eu te falei, deveria ter uma semana para conscientizar a importância de se reconhecer como negro e nessa semana nós tiraríamos na escola para falar com todos os professores mas, esse momento não tem! Ai fica, a professora Joseane fazendo sozinha e a professora Maridalva fazendo sozinha. Tem professores que tem a mente mais aberta para essas questões e ai abraçam o tema. Mas, nem todos estão preparados ainda.

13. Na sua opinião, a escola tem contribuído para a valorização da cultura negra presente no bairro da rua no bairro?

Eu acho que não. Valorização não! Por isso eu te digo, quando não existe um trabalho em conjunto você não vê. Eu acho que a escola não tá contribuindo. Por exemplo; como o afoxé pomba de malê é visto pelo meu aluno? Eles já foram fazer alguma pesquisa sobre o trabalho do bloco? Sobre suas ações? Não foi e não fez. Eu estava falando com os meninos que eles só veem a questão dos afoxés que só é pra existir no carnaval e na micareta. E eu digo que não é só na micareta não! Se tem ali um afoxé tem um trabalho por trás daquilo e eles não tem consciência disso. Então não há uma valorização porque a escola ainda não chegou com um convite para o afoxé ir até lá e apresentar o trabalho que eles fazem. Ai sim haveria uma valorização! É por isso que eu te digo deveria partir da escola e não só do professor. Deveria ter uma semana pra conversar com os coordenadores, com a direção e com todos os grupos culturais do bairro e fazer um trabalho aqui dentro da escola.

(m.p.) Joseana diante da sua fala me surgiu um questionamento você acha que seria interessante uma articulação como essa ser iniciada com os professores ou com os alunos?

Priscila eu acho que deve começar com os professores e depois com os alunos. Porque eles primeiro saberiam do que se trata o trabalho dos movimentos culturais aqui do bairro pra gente poder trabalhar em sala de aula para o aluno aceitar. Lembra quando você falou lá na escola sobre o concurso de beleza negra?(m.p.) **lembro sim.** Pois é, não sei se alguma se candidatou e tinham negras belíssimas mais nenhuma se sentiu empolgada naquele momento, meninas bonitas e nenhuma se sentiu empolgada, por quê? Talvez elas não saibam dessa beleza e não se valorizam, mas, a partir do momento que você leva esses projetos para dentro da escola e mostra você vai ter uma

valorização maior e você levanta a autoestima e como levanta! Eu acho que meu aluno anda com a autoestima tão lá em baixo. (silêncio).

15. E você, tem se comprometido em criar estratégias para modificar essa situação?

Olhe Priscila essa semana eu fiquei triste, porque eu fiz uma roda de leitura e percebi que meu aluno não sabe lê. Ele quer aprender eu sei que ele não está ali por nada ele quer alguma coisa. Mais eu percebi que meu aluno ainda tem muitas habilidades e competências para aprender que impossibilita ele de avançar e eu essa semana que detectei isso. Meus alunos não prestam muito atenção nas coisas e principalmente aqueles alunos da turma b que é aquela turma de adolescentes, eu falo dos adolescentes porque eles não se interessam.

Transcrição da Professora Maria das Graças Carneiro de Oliveira

Feira de Santana, setembro de 2012.

1. Professora a senhora poderia me informar seu nome completo e sua idade?

Maria das Graças Carneiro de Oliveira.

2. Segundo a classificação do IBGE, como a senhora se identifica racialmente? Como preta, parda, branca, indígena ou amarela?

Eu não sei não(silêncio) Hum, eu tenho traços pretos... bota branco, não?!branco!

3. Você participa de algum grupo de cunho religioso?

Eu sou católica.

4. Você é moradora do bairro da Rua Nova?

Sou quase, sou vizinha o Calumbi não é parte da Rua Nova? Sou vizinha a 23 anos.

5. A quanto tempo trabalha na Rua Nova?

A 23 anos também.

6. Quais seus conhecimentos sobre a história do bairro?

(silêncio) bem, a história do bairro é o que todo mundo sabe né? Que foi doado por Dona Pomba.

7. Você participa, já participou ou tem interesse em participar de algum grupo cultural ou religioso do bairro?

Eu não tenho assim, porque nem tempo tenho sabe? Os dias que eu tenho livre é sábado e domingo e é os dias de ficar em minha casa. Eu

não tenho tempo disponível assim. Eu passo a manhã, tarde e noite aqui.

(MP) mas conhece algum grupo cultural do bairro?

(silêncio) como assim? **(MP) grupos culturais como escolas de samba, afoxés, blocos afro, grupos ligados a igrejas entre outros?**

Grupo de igreja eles participam sempre aqui. Conheço assim... (pausa) esses grupos como é que falam? Hum, vigília! Palestra eles fazem aqui é esse pessoal da igreja universal, da quadrangular... sempre eles fazem palestra aqui e eu conheço o grupo. Agora eu não participo e nem vou a igreja.

8. Existe algum envolvimento da escola com algum desses grupos do bairro?

É, eles promovem ações aqui dentro, acho que é a igreja quadrangular. A escola está aberta! Sempre que eles precisam de um lugar eles fazem aqui. As vigílias e uma série de coisas que eu nem procuro me inteirar assim.

(MP) Além dos grupos religiosos, vocês também estabelecem envolvimento com grupos culturais, artísticos? eles tem envolvimento com o grupo escolar?

Com o Afoxé Pomba de Malê, mas os outros grupos não tem me procurado não!

9. Você enquanto gestora, tem conhecimento sobre a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira?

Tenho! **(MP) Como a lei é aplicada na escola?**

É aplicado com o professor de história. **(somente na disciplina de história?)** geralmente quem mais trabalha com isso aqui é a professora de história.

(Você tem conhecimento que as diretrizes regem que, a história e cultura africana e afro-brasileira, permeie por todas as disciplinas, não somente a disciplina de história?. Você enquanto gestora tem cobrado dos professores? E como tem sido este retorno?

Olhe Priscila, eu tenho cobrado isso sim! Até porque a professora de história sempre cobra e me pede que converse com os outros colegas, para que os mesmos colegas não pensem que ela está impondo. Você sabe que quando não se tem uma coordenação pedagógica é difícil de você trabalhar.

(MP) a lei faz parte da proposta pedagógica da escola?

(silêncio) Na proposta pedagógica faz sim. Agora pra atuar todos não sei. Quer que eu chame Sandra pra ver se...rsrs? **(por que Sandra?)** porque Sandra é pedagoga e ela entende melhor dessas coisas que eu. Mas acontece aqui sim, era pra acontecer com mais frequência, eles trabalham aqui sim!

10. Você me relatou, antes de iniciarmos a gravação, que vive mediando conflitos e situações de violência na escola. Dentre esses tantos conflitos já houveram situações onde o racismo foi o motivador?

Não, não! Mesmo entre alunos não. Eles são agressivos entre eles e eu não entendo o porquê. Eles não tem aquele carisma, aquele coleguismo como nos tempos passados. Eu não sei porque nessa geração de agora é assim. Na sua geração, na sua época era diferente! Eu não via tanta briga como eu vejo hoje. Eles são mais agressivos, agora me termo de racismo eu não vejo não. Entre eles não! **(Já houve então alguma situação entre eles algum professor/a?)** Não, não professor aqui nunca teve problema de queixa de racismo. Pelo menos que chegasse ao meu conhecimento não.

13. Você acredita que o currículo oficial trabalhado dentro da escola tem consegue trabalhar com diversidade tão presente no seio escolar?

(silêncio) Vixe Priscila!, eu acho que 100% não pelo menos 70% sim.

14. Você acha que a escola tem contribuído para a valorização da cultura negra presente no bairro da Rua Nova?

Eu acho que sim (silêncio)

15. Quais estratégias para isso?

Eu acho que o professor trabalhando ele já tá ajudando.

16. Qual a sua percepção, enquanto gestora e educadora, sobre a Educação de Jovens e adultos?

Ô Priscila são tantas! Eu queria que eles tivessem mais compromisso. Eles entram e depois desistem e eu fico assim tão triste. E eu gostaria de saber o porquê disso?

17. O que você acha de ter hoje uma presença tão significativa de jovens na EJA?

Eu acho ruim para os alunos mais velhos. Eles (alunos mais jovens) ainda não estão amadurecidos para estudar a noite. A insistência dos pais para que eles trabalhem e estudem a noite mas, não estão preparados e ai vem pra escola e não tem aquele compromisso que o mais velho tem. Eu acho que não deveria com 16 anos estudar a noite e isso não dá certo porque eles não estão preparados para enfrentar. 16 anos é muito jovem, quero dizer jovem vírgula, meu filho com 17 anos fez vestibular se bem que a única coisa que ele fez na vida foi estudar e muitos por ai precisam trabalhar e ajudar o pai. Eu moro de pena disso!

TRANSCRIÇÃO EDUCADORA PROJETO ATIBA

Feira de Santana novembro de 2012

1. Bom dia, a senhora poderia me informar seu nome, idade e formação?

Meu nome é Railma dos Santos Souza, tenho 24 anos e sou formada em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana

2. Reside no bairro da Rua Nova?
Não, moro no conjunto Feira IV, próximo ao bairro (adjacências)
3. Como você se identifica racialmente, segundo a classificação do IBGE?
Sem sombra de dúvidas sou preta.
4. Há quanto tempo você trabalha no Projeto Atiba?
Já atuo no Projeto desde 2009
5. O que lhe motivou a trabalhar no Projeto Atiba?

Na verdade, entrei no Projeto a convite da entrevistadora, rsrs. Na época não tinha noção da dimensão do projeto, entrei mesmo para suprir uma necessidade do Projeto naquele momento (um/a professor/a de História para as turmas do Ensino Fundamental) e por uma busca pessoal/militante de alguma atuação política em alguma comunidade. Desde que entrei não sai mais e hoje estou mais envolvida do que nunca em volta das coisas do projeto e do Afoxé. Hoje estou presidente do Afoxé.

6. Em sua opinião, quais as maiores dificuldades enfrentadas?

Acho que na sala de aula a maior dificuldade é levar o/a aluno/a a refletir sobre as suas identidades/condições (pessoal, social, econômica, racial, religiosa e de gênero), pois o nosso público é formado por pessoas mais velhas (apesar de neste ano ter havido uma mudança no perfil dos/as alunos/as do projeto com a entrada significativa de pessoas mais jovens) que deixaram de estudar por motivos diversos mas que sempre giram em torno do mesmo eixo - a pobreza - por isso nunca avançaram no sentido de pensar sobre aspectos mínimos da sua condição, por em muitos casos acatarem a ela sem maiores questionamentos usando a vontade divina como fator condicionante de toda a sua realidade.

Para mim, que sou professora de História sempre é complicado trabalhar temas que os/as levem a refletir sobre suas condições, pois em muitos casos eles/as se recusam a aceitar ou mesmo ouvir qualquer tipo de explicação que fuja da linguagem maniqueísta com que se acostumaram a ver o mundo e sua própria realidade. Isso para mim é um dos maiores entraves da EJA, lidar com pessoas que já tem a consciência formada em torno de certas questões e não estarem abertos/as a ouvir opiniões diferentes das suas. Por exemplo, em muitas aulas quando são discutidos aspectos da identidade negra, religiosidade afro-brasileira, homoafetividade, aborto e outros temas caros a nossa sociedade, eles escancaram com naturalidade os seus “preconceitos” e no caso deles é um pouco mais tenso, pois a maioria significativa é negra.

Aí vem a maior dificuldade: lidar com pessoas que absorveram fortemente um discurso que lhes é ensinado pelos seus pastores (parece que os evangélicos vão dominar o mundo, no Atiba pelo menos eles já são maioria, rsrs #tenso), pela mídia e pela estrutura familiar patriarcal falocêntrica que impera no país, mas como sou movida a desafios me divirto muito com as minhas aulas.

Mas enfim, o maior desafio é conseguir ser trazer esses novos conhecimentos sem desprezar os que eles/as já possuem e não perdem a consciência/ o norte da atuação como acontece com a maioria dos educadores/as de escolas públicas brasileiras, não deixando-se levar por pensamentos como: eles apenas querem um certificado de conclusão do Ensino Fundamental e posteriormente do Médio e ir embora rumo às melhores oportunidades de trabalho que um “ficha 19” pode proporcionar, mas saber disso e usar instrumentos diferentes que não apenas o domínio dos códigos das disciplinas necessários à realização de uma prova, mas instrumentalizar-lhes para a construção de um caminho para a execução de uma plena cidadania. Obvio que seria utópico pensar que conseguiríamos isso com uma turma inteira (

que este ano foram até de 60 alunos), mas se conseguirmos com 1, 2, 3 já é uma, pois o nosso trabalho é mesmo o de formiguinha.

Outro desafio é encontrar profissionais para compor o nosso corpo docente que tenham em vista essas peculiaridades dos/as nossos/as alunos/as e ainda não conseguimos professores/as que atuem em conjunto, na verdade ainda não é norma do projeto essa atuação conjunta, direcionada a partir da realidade do aluno, como deve ser, agindo assim de acordo com a legislação específica da EJA e com os princípios do projeto. Mas essa atuação docente desejada esbarra no voluntariado, pois como os nossos professores são voluntários não temos um corpo docente fixo e em algumas situações não podemos ser seletivos. Aí infelizmente fica tudo a critério de cada professor/a. Eu sei que eu faço o que faço na minha sala de aula. Mas não me arriscaria a contar quantos além de mim se dão ao trabalho de fazer algo na linha de pensamento em que atuo.

7. Você conhece a história do Projeto Atiba?

Sim, conheço. E faço questão de apresentá-la aos/as alunos/as sempre que estou lecionando ou faço alguma intervenção nas aulas do projeto. Assim como familiariza-los/as sobre o que é o Afoxé Pomba de Malê, e lembra-los/as, principalmente aos evangélicos, que o Atiba é uma ação do Afoxé.

8. Tem conhecimento dos grupos culturais presentes no bairro?

Sim, sim. Afinal de contas a Rua Nova é muito conhecido como o bairro da cultura e da identidade negra em Feira de Santana.

9. Como você trabalha com as questões étnicorraciais em sala de aula?

Como sou professora de História é tranquilo porque dentro dos próprios conteúdos de História, mas busco também trabalhar a partir da própria História de Feira de Santana e o do bairro da Rua Nova enfocando sempre na presença negra cidade, no bairro e mesmo no próprio projeto.

10. Essas temáticas compuseram ou compõem sua formação?

Compõe muito mais no âmbito familiar e na militância que escolhi fazer do que nos espaços escolares, na sala de aula da educação básica e na universidade.

Minha mãe educou a mim e a meu irmão dizendo-nos que éramos pretos e que não éramos inferiores a ninguém pela cor da nossa pele e ainda que nunca devêssemos aceitar que ninguém nos ofendesse de modo algum por esse motivo. Então sempre ri das cantadas na rua em que era chamada de morena e sempre que possível corrigi as pessoas que assim me chamavam dizendo que era preta, embora em parte significativa da minha adolescência tivesse tanta consciência do que significava ser negro.

Entendia apenas que os negros eram descendentes dos ex-escravos e como assisti a segunda versão da novela Sinhá Moça e lembrava o desenho de um escravo com as correntes que tinha nas mãos quebradas ao lado da figura da princesa Isabel, presente no meu livro de Estudos Sociais do primário, sabia que os escravos foram sofredores e que os senhores eram em sua maioria pessoas más. E sabia que as pessoas brancas eram racistas porque achavam que os negros deviam ser eternamente seus escravos e ponto.

Comecei a despertar essa consciência racial aos 16 anos, quando fazia cursinho pré-vestibular, comecei a mudar a TV de canal, saí um pouco da globo e assisti aos programas da TVE Bahia que sempre tiveram uma maior sensibilidade a identidade negra. Aí comecei a ter curiosidade pela História do Negro no Brasil e posteriormente a História do Negro na África.

Foram importantes também um professor de História que tive na época do cursinho que tinha um pouco mais de sensibilidade para a identidade negra uma professora de Geografia que era militante do Movimento Negro e também era Black Power. Na época estava no auge a discussão sobre cotas na UEFS e ela falava muito do assunto. Todos esses fatores me levaram a querer fazer o curso de História, numa busca de conhecer melhor a História do povo negro.

Resolvi deixar o cabelo natural, aí foi duro porque percebi o peso do racismo. Aí comecei a militar no movimento negro e a minha militância, muito mais que o curso de História, formou a minha consciência e identidade negra atuais.

11. Você sente-se preparada para trabalhar com a temática das relações étnicorraciais em sua turma?

Sinto-me sim, muito mais pela minha sensibilidade com a temática do que pela formação acadêmica que é muito deficiente. Pois na graduação inteira tive apenas duas disciplinas dedicadas a pensar a temática, História da África e Estudos Afro-brasileiros, o resto ficou a escolha do/a professor/a de cada disciplina. Por exemplo, fiz uma disciplina de Brasil

Colônia em que só se falava em Índios, não que eu não acho importante discuti-los, e na estrutura administrativa colonial, apenas duas aulas foram dedicadas para a escravidão africana. Infelizmente a Universidade ainda é um espaço muito eurocêntrico, onde se discute prioritariamente o conhecimento produzido na Europa.

12. Você já viveu ou presenciou alguma prática de racismo e discriminação racial na sala de aula ou na escola?

(em caso afirmativo: como foi enfrentado o problema? Houve alguma ação pedagógica?)

Vários, tanto no Atiba como no espaço escolar formal. Mas sempre que ocorre paro o conteúdo que estou explicando e trago discussões sobre a identidade negra, o interesse de negação da identidade enquanto uma das mais perversas facetas do racismo e claro um pouco de História do Negro e uma análise dos lugares e papéis sociais, culturais e econômicos do/a negro/a. Não se consigo uma mudança de opinião, mas os/as levo a pensar sobre e sei também que eles/as nunca mais repetirão aquilo diante de mim e pensarão muito antes de fazê-lo com qualquer pessoa.

12. Você conhece a Lei 10.639/03 ou a 11.745/08? (caso afirmativo: ela está sendo implementada no projeto? Como?)

Conheço sim. Posso falar das minhas aulas e das intervenções que faço costumeiramente nas aulas, onde busco sempre tratar da realidade do negro e do índio no Brasil, explicar um pouco da História da África, mas infelizmente não sei como os outros professores trabalham, pois hoje no projeto estamos sem coordenação pedagógica e não há uma preocupação sistematizada com o cumprimento da lei. Sei do que faço, muito mais por conta da minha preocupação do que por uma diretriz da coordenação do projeto.

13. Você acha da relação Projeto Atiba, Afoxé Pomba de Malê e comunidade da Rua Nova?

Na minha opinião ainda tem deixado um pouco a desejar, pois me parece que o Atiba virou um CPA onde tem-se a preparação para as provas e ponto. Os/as alunos/as não conhecem muito do História da Afoxé e não se envolvem com o desfile do afoxé, pois, como falei, a maioria significativa é evangélica e não vai ao desfile do afoxé e em alguns casos ainda acaba por demonizar o afoxé, embora usufrua do Atiba. Isso é uma coisa que muito me inqueita, mas confesso que não consigo vislumbrar uma saída, já que nem mesmo os/as professores/as

do projeto tem essa preocupação. Acho que falta um pouco mais de pulso por parte da coordenação do Atiba.

TRANSCRIÇÕES EDUCADORES DO PROJETO ATIBA

Feria de Santana, maio de 2013.

1. Boa Noite, você poderia me informar seu nome, idade e formação?
Sim, meu nome é Yves Samara Santana de Jesus tenho 25 anos e formação: Licenciada em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e estou Mestranda em História Regional e Local pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

2. Reside no bairro da Rua Nova?

Não, mas gosto muito daqui.

3. Como você considera-se racialmente, segundo classificação estabelecida pelo IBGE?

Me considero Preta.

4. Há quanto tempo você trabalha no Projeto Atiba?

Dei aulas de sociologia em três semestres.

5. o que lhe motivou a trabalhar no Projeto Atiba?

Conheci o projeto Atiba através de uma amiga que foi professora do projeto e vice-presidente do Afoxé Pomba de Malê e assim fui convidada para ministrar aulas no projeto. A motivação despertou-se por questões pessoais e raciais, pois, sou professora, negra e quis compartilhar os conhecimentos adquiridos no meio acadêmico com a comunidade interna e externa inseridas no Atiba. Além disso, foi uma oportunidade de reforçar/reatirmar as discussões sobre a negritude, contribuindo para afirmação de uma autoestima positiva através das atividades educativas e socioculturais promovidas pelo Afoxé Movimento Negro Pomba de Malê e Atiba.

6. Em sua opinião, quais as maiores dificuldades enfrentadas?

Eu acho que pelo trabalho realizado pelo projeto, poderia ter mais divulgação e a posteriori, acarretaria em maiores parcerias financeiras. Essas parcerias financeiras melhoraria nas aulas de percussão, dança afro e também na elaboração de módulos com os conteúdos das disciplinas para os alunos, facilitando os seus estudos.

7. Você conhece a história do Projeto Atiba?
8. Sim. A história do Bairro Rua Nova, onde é realizado o projeto está vinculada a existência de manifestações culturais da população negra, como os afoxés, bandas de reggae e escolas de samba. E o Afoxé Movimento Negro Pomba de Malê é criado para expressar/ preservar a negritude do bairro e estendendo para toda a população feirense. O Projeto Atiba promove aulas preparatórias gratuitas visando às provas do CPA. O projeto também oferece, durante o ano, cursos de Dança-Afro, Música (percussão) e capacitação em informática. O Projeto Atiba é um projeto da Associação Cultural Movimento Negro Afoxé Pomba de Malê.
9. Tem conhecimento dos grupos culturais presentes no bairro?
Conheço alguns cantores de reggae: Beto Maravilha, Libu do Reggae , Jorge de Angélica. O bloco afro: Muzembela.
10. Como você trabalha com as questões étnicorraciais em sala de aula?

Sou professora de história, negra e a metodologia aplicada nas aulas é trabalhar os processos históricos do Brasil e do Mundo vinculado à questão racial. Essa ligação é falar da presença negra nessas eventualidades históricas e despertar a reflexão sobre a situação atual dessa população, ou seja, pretendo desconstruir a ideia de naturalização dos lugares étnicorraciais da sociedade. Os alunos compreendem que existem causas e consequências na história e que são agentes participantes na edificação da historicidade da sua cidade, região e do mundo.

11. Essas temáticas compuseram ou compõem sua formação?

Sinto-me preparada sim. A minha formação acadêmica é ligada a questão racial. As minhas pesquisas são referentes à escravidão no Brasil, desatacando a questão da mulher negra cativa nesse período. Além disso, participei do Núcleo de estudantes negros/as da UEFS (

NENUEFS) no período da graduação, que através de discussões, seminários e lutas oportunizou um aprofundamento de conhecimentos sobre negritude.

12. Você sente-se preparada para trabalhar com a temática das relações étnicorraciais em sua turma?

Sim, porque uso o discurso positivo sobre a imagem do negro. A temática étnicorracial é de suma importância no espaço escolar, pois, possibilita desconstruir o ideário negativo sobre o negro historicamente carregada de estereótipos negativos sobre sua história e identidade. Os discursos depreciativos foram espalhados pelos livros didáticos, estética, religiosidade, música, mas, que está sendo reelaborada pelas ações do Movimento negro, intelectuais engajados na luta negra, povo de santo.

12. Você já viveu ou presenciou alguma prática de racismo e discriminação racial na sala de aula ou na escola?

(em caso afirmativo: como foi enfrentado o problema? Houve alguma ação pedagógica?)

Sim. A maioria do alunado da escola é negros, e frequentemente os alunos negros de pele mais clara (que se sentem brancos) fazem piadas e ofendem os alunos de pele mais escura, apelidando de Boneco/a de vodu, carvão queimado, Saci Pererê, Tia Anastácia, cabelo duro. As ações pedagógicas praticadas na sala de aula é através da utilização de textos, poemas (Cutí, Conceição Evaristo, Solano Trindade), músicas (Ilê Aiyê, Bob Marley), filmes (Vista à minha pele, Escritores da liberdade, Quanto vale ou é por quilo) que desconstrói a visão negativa sobre o negro e a cultura negra e que, os alunos consigam modificar a visão de inferioridade sobre si, pois, estão inseridos numa sociedade moderna que valorizam a branquitude e anulam o racismo afirmando a ideia de aceitação da ordem existente das coisas como estabelecida. Então, utilizo essas metodologias para desmitificar a carga de negrice que pesa nas relações pessoais e externas, construindo uma autoestima positiva. No Projeto Atiba, não tive experiências de racismo e preconceito racial, nas discussões sobre raça, os alunos contavam suas experiências cotidianas de discriminações raciais e sociais vivenciadas.

13. Você conhece a Lei 10.639/03 ou a 11.745/08? (caso afirmativo: ela está sendo implementada no projeto? Como?)

Sim. Trabalhei no projeto como professora de Sociologia e na ementa possui eixos de discussões sobre questões raciais. Além disso, na formação de professores é feita várias discussões sobre as relações étnicorraciais e as suas

abordagens na sala de aula. Vale ressaltar também, que a importância da Lei 10.639/03 no projeto é desvincular o jogo duplo ou único de pertencimento étnico , e é difícil agregar novos olhares étnicos e culturais na construção identitária do indivíduo negro.

14. Você acha da relação Projeto Atiba, Afoxé Pomba de Malê e comunidade?

Eu considero uma relação multiplicadora , pois, os dois espaços, Atiba e Afoxé se complementam e visam a construção de um discurso, postura e conhecimento da cultura negra positiva. Assim, distanciando-se dos discursos estereotipados e de negatividade carregados de empoderamento para a estigmatização do negro.

TRANSCRIÇÕES

TRANSCRIÇÕES

1- Você poderia me informar seu nome, idade e formação?

Ionete Santana Rios- idade 38 anos – Licenciatura em Letras com Inglês (UEFS), Fisioterapia (FAN)

2- Há quanto tempo você trabalha na Escola Ernestina Carneiro?

trabalho na escola há 9 anos.

3- Como você se identifica racialmente, segundo a classificação do IBGE?

Como preta

4- Você residiu ou já residiu no bairro da Rua Nova

Já residi.

5- Você participa de algum grupo religioso?

Não exatamente (frequentemente igreja evangélica);

6- Você conhece a história do bairro da Rua Nova? O que você poderia nos informar sobre o bairro?

Um bairro que possui uma cultura afro muito forte e tem uma história muito interessante porque se tratava de uma fazenda que pertencia a uma "Nobre"- ao meu ver- senhora chamada Ernestina Carneiro, conhecida popularmente como "Dona Pomba" e teve as terras doadas a população local. O bairro possui uma influência da cultura afrodescendente bem acentuada, apresenta muito artistas atuantes na música, capoeira, grupo de dança, artes plásticas, compositor (esses dois últimos trata-se de uma pessoa que tive o privilégio de conhecê-lo recentemente). O Bairro sofre com diversos preconceitos, entretanto as pessoas que ali vivem são pessoas de um brilho raro, pois trazem consigo a humildade de ser um verdadeiro ser humano. Deveria ser visto por todos como um bairro referencial, assim como o Pelourinho em SSA.

7- Você participa ou já participou de algum grupo cultural presente no bairro?

Nunca participei mas gostaria sim de dar minha parcela de contribuição, participar ministrando alguma oficina... enfim poder dar minha contribuição para o crescimento cultural da população que reside no Bairro da Rua Nova, que aliás é um povo que eu tenho um carinho imenso, pelo fato de já ter sido residente do bairro, vejo cada pessoa como se fosse de minha família com respeito, amor, carinho e admiração.

8- A escola em que você atua estabelece algum tipo de relação com os grupos culturais presentes no bairro?

Infelizmente não! É uma pena! Inclusive eu acho que a escola deveria ser mais presente na vida dos alunos e também da comunidade, propicia-lhes manifestações culturais de diversas formas, serviços de

saúde. Inclusive, existe professores que possuem uma criatividade para desenvolver projetos nesse sentido com o auxílio dos demais. Ocorre que a direção não é receptível a esses projetos.

9- Você enquanto educadora já tentou estabelecer esta aproximação com os grupos culturais presentes no bairro?

Nunca tive contato direto mas já assistir algumas apresentações.

10-Você já presenciou alguma situação de discriminação racial durante suas aulas?

Não tenho certeza mais acho que não.

11- Você conhece a lei 10.639/03?

Sim, é a lei que determina de forma obrigatória que os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, público e particulares ensine sobre a História e Cultura Afro-Brasileira.

12-Você tem aplicado a Lei 10.639/03 em suas aulas?

Muito pouco, procuro trabalhar na questão da música: regue em inglês.

13-Caso ocorresse alguma situação de conflito racial em sua turma, como você mediará?

Bem acho que é fundamental para o professor negro assumir sua cor suas raízes perante a sociedade e enfatizar sobre o orgulho em ser “negro”. Quando isso ocorre o corpo discente negro sente-se “orgulho” de ter um representante de sua raça numa posição “privilegiada”. Nunca houve conflito dessa natureza em sala de aula, mas procuro ao máximo trabalhar a questão da autoestima.

14-A escola tem contribuído para valorização da cultura negra presente no bairro?

Sinceramente não, entretanto estou sempre disponível e aberta para abarcar mudanças que venha favorecer a população e conseqüentemente nosso crescimento intelectual. Porém com um pouco de esforço e dedicação se tornaria possível. Todos nós iríamos (professor / aluno / direção/ funcionários) ganhar com isso, sem dúvida.

15- O que você tem a dizer sobre a Educação de Jovens e Adultos no bairro da Rua Nova?

Bem é um bairro que residi por muitos anos, e como já havia mencionando, tenho um enorme carinho. Quando fui aprovada no concurso pública, recebi várias sugestões por parte dos colegas a que colégio direcionar, porém estive firme e convicta o tempo inteiro que iria prestar serviço para a comunidade que tanto tenho carinho. E interessante que meu relacionamento com os alunos é pautado com base mútua de respeito, isso me faz muito bem! Sempre digo a todos que amo a Escola a qual trabalho no bairro da rua nova inclusive muitas pessoas tem uma imagem equivocada em relação aos discentes que lá estudam, mas sempre os defendo, pois amo meus alunos. Contudo, me deixou profundamente triste o que fiquei sabendo recentemente, as aulas do noturno não irão mais funcionar, segundo a SEC. Estamos na expectativa que esse quadro não prossiga.

Transcrições

Feira de Santana, dezembro de 2012

- 1. Boa tarde, a senhora poderia me informar seu nome, sua idade, sua cor, e sua religião?**

Boa tarde, meu nome é Anailza da Silva Santos, tenho segundo grau completo e tenho 52 anos. Frequento um terreiro de candomblé, sou candomblecista e com relação a minha cor, eu me considero preta.

Você reside no bairro da Rua Nova à quanto tempo?

Eu resido no bairro da Rua Nova à 49 anos.

- 2. Como você conheceu o Projeto Atiba? E durante quanto tempo você foi aluna do Projeto?**

Eu fui aluna do Projeto Atiba dois anos, eu precisei parar um bimestre com medo de perder uma disciplina e depois criei coragem e voltei. Conheci o Atiba através do coordenador do Projeto que eu tenho uma relação de amizade e de família, ele é padrinho de minha neta. E eu na escola regula não aprendia nada! Eu só vim aprender de verdade no Atiba.

3. Você poderia me informar quais foram os outros motivos que fizeram você se afastar da ensino regular?

Eu tive que parar de estudar para trabalhar. E depois para criar meus meninos. Mas antes disso eu sempre repetia de ano, eu não conseguia aprender as coisa na escola. Na matéria de física eu sempre perdia, achava que a professor não gostava de mim, era meu bicho papão. Meus filhos me apoiaram a voltar a estudar, más o meu maior sonho é fazer uma faculdade, a UEFS eu sei que não dá mais, mais antes de morrer eu quero terminar com nível superior!

4. Você conhece a história do Projeto Atiba?

Do projeto num sei explicar muito não, más do Afoxé eu sei, pois fui uma das que ajudou a criar. O Afoxé é a menina dos meus olhos, eu sou apaixonada pelo Afoxé Pomba de Malê. Eu saí a mais de 26 anos e antes do Pomba tiveram outros blocos, mas o Afoxé a gente fundou ali na esquina da rua Cordeiro. Eu posso ficar velhinha mais eu não deixo de sair no Pomba de malê.

5. Qual a importância do Projeto Atiba e do Pomba de Malê para o bairro da Rua nova, em sua opinião?

É muito bom, só que o pessoal ainda não dá o devido valor. O pessoal hoje em dia só gosta mais de bloco de branco. O povo discrimina por que é bloco de preto e por que tem relação com o candomblé. Eu acho

que o Atiba tem ajudado a divulgar mais o nome do Pomba, apesar de tudo, porque o Atiba incentiva as pessoas a voltarem a estudar e também a valorizar o Pomba e nossa cultura.

6. Você já foi vítima ou já presenciou alguma situação de racismo no Projeto Atiba?

Uma vez, por parte de um pessoal que é evangélico. A ironia é que o Projeto Atiba foi criado por um Afoxé, e o que é um Afoxé? É o candomblé de rua. E tem uma porção de evangélicos que tá dentro do Projeto. **(e você considera isso um problema?)** Eu acho! Porque para ir pra rua desfilando com o bloco ninguém quer ir. E eu acho que não deveria ter tanto evangélico por que assim o bloco não vai conseguir aumentar. Com relação à situação de discriminação que aconteceu, um dia eu estava na sala e comentei algo sobre minha religião e uma colega abriu a boca e disse: “tá repreendido em nome de Jesus!”. Eu virei pra ela e perguntei se você sabe que aqui foi criado por um afoxé e que afoxé é de candomblé, então veio pra cá fazer o quê?. Eu digo sempre que eu nasci e vou morrer na minha religião. Nunca tive vontade de ir na igreja de crente, pra mim ali só visa o dinheiro, é pequenas igrejas, grandes negócios! (risos).

Eu acho que na verdade o coordenador deveria explicar a todo mundo sobre o afoxé antes de matricular, e, na minha opinião só deveria matricular no Projeto quem gostasse do Afoxé. Para evitar dessas coisas não acontecerem mais. Já com os professores e professoras e com a coordenação, eu não tenho do que me queixar, são maravilhosos comigo.

7. Lembra de ter vivido uma situação de preconceito ou racismo em outra instituição de ensino?

Já! Era um preconceito por conta do meu bairro. Quando eu abri a boca e disse que era da Rua Nova, os colegas diziam: -todo mundo cala a boca que a Rua Nova vai falar. Eu entedia que ele queria dizer que eu

era baixo-astrol. A rua nova tinha e até hoje tem a fama de ser um bairro de gente ruim. Eu acho que é porque aqui tem muita gente preta, e as pessoas preconceituosas acham que tudo que vem do preto é ruim. Eu vivi uma situação há uns anos atrás que eu nunca me esqueço, meu filho estava doente, uma época de virose, e eu levei ele para o hospital, tinha acontecido um acidente na BR e chegou um monte de gente acidentada, antes mesmo de se saber o que tinha acontecido a enfermeira disse: - Esse povo todo ferido assim só pode ter vindo da Rua Nova. Na mesma hora eu chamei ela perguntei porque ela achava que aquele povo todo ferido tinha vindo da Rua Nova? Feira só tinha a Rua Nova de bairro? Ela ficou toda sem graça. Eu disse a ela que, apesar dessa má fama que ela achava do bairro, eu tinha muito orgulho de ser moradora da Rua Nova e não aceitava que ninguém falasse mal de meu bairro.

8. Eu percebo que você tem um grande amor pela Rua Nova, quais os fatores que fazem com que você goste tanto assim do bairro?

Eu não vejo nada ruim aqui! Eu não sei se é o meu olhar de mulher apaixonada pelo bairro, mas eu não vejo nada! A localização daqui é estratégica, perto do comércio, perto do transbordo eu chego do trabalho desço do ônibus e já tô em casa. Não troco minha casinha na Rua Nova por nada, só se for quando eu for para o cemitério, (risos).

TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL

FEIRA DE SANTANA

19/05/2012

TEMA GERADOR: VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA

MEDIADORA: **MARIA PRISCILA**

ACOLHIDA:

A mediadora inicia o encontro lendo um poema chamado: LINHAGEM. A mesma relata ter escolhido este poema devido a algumas inquietações que surgiram no grupo no último encontro.

MP: Boa noite a todas!

Eu vou ler agora um poema que talvez nos ajude a responder as perguntas feita por Edialeide em nosso último encontro. O nome deste poema é LINHAGEM.

Vocês sabem o que significa linhagem?

- **(Todas):** Não!

Linhagem é o mesmo que descendência, como nas histórias onde o rei passa o trono para seus descendentes.

- **Fabiana:** Agora eu já entendi

-**Edialeide:** Como foi mesmo a pergunta que eu fiz? Já me esqueci, (risos).

MP: você me perguntou assim: “ professora por que a gente não conhece a história dos nossos heróis? Então inspirada em sua pergunta, eu escolhi um poema de Carlos Assunção, que fala de linhagem nobre e todos nós somos descendentes de linhagens nobres e de muitos heróis e heroínas. Vamos ler?

LINHAGEM (Carlos Assunção)

*Eu sou descendente de Zumbi
Zumbi é meu pai e meu guia
Me envia mensagens do orum
Meus dentes brilham na noite escura
Afiados como o agadá de Ogum
Eu sou descendente de Zumbi
Sou bravo valente sou nobre
Os gritos aflitos do negro
Os gritos aflitos do pobre
Os gritos aflitos de todos
Os povos sofridos do mundo
No meu peito desabrocham
Em força em revolta*

*Me empurram pra luta me comovem
Eu sou descendente de Zumbi
Zumbi é meu pai e meu guia
Eu trago quilombos e vozes bravias dentro de mim
Eu trago os duros punhos cerrados
Cerrados como rochas
Floridos como jardins.*

- (TODAS): APLAUSOS!

MP: Eu escolhi este poema por que acho ele forte. E ele fala justamente sobre esta descendência nossa. Falar de Zumbi é falar de um herói nacional que é relegado por muitos e negado por tantos. Muita gente conhece o nome de Zumbi, como um espírito que fica a noite rondando as crianças, e muitas histórias foram contadas para tentar deslegitimar este herói negro. A historiografia oficial sempre contou uma versão sobre os africanos e africanas de que eles e elas foram passivos a escravidão e aceitavam essa condição. Só que a verdade é que os negros e negras reagiram de diversas maneiras a escravidão. A grande prova disso foram os quilombos. Estamos acompanhando na mídia a grande quantidade de comunidades quilombolas em processo de reconhecimento atualmente, e essas comunidades são fruto daqueles primeiros focos de resistência negra que nós chamamos de quilombos. Quando a lei Aurea foi assinada, o número de escravos cativos no Brasil era muito pequeno, a princesa Isabel foi estratégica em assinar a lei e hoje no dia 13 de maio de 1988, ela acabou entrando para a história como a redentora dos negros, sendo que os próprios/as negros/as já estavam lutando pela sua liberdade desde sempre. E você? O que acharam do poema?

Fabiana: eu gostei, achei bonito e tem tudo a ver com a gente.

Viviane: eu também gostei.

Edialeide: eu achei interessante porque fala de Zumbi de uma maneira positiva e deixa a gente orgulhosa de se negra.

Elaine: eu achei importante porque o poema mostra pra mim que eu preciso conhecer muito ainda sobre a história das pessoas negras que lutaram pela nossa liberdade. Inclusive hoje em dia a gente ouve falar pouco disso também. Sabe que tem movimento negro e tudo só que não é forte.

Edialeide: eu não acho que o movimento negro de hoje é fraco, se fosse fraco não tinha conseguido botar mais pretos na televisão e também nas universidades com as cotas.

Pretinha: cotas? O que isso professora?

MP: Cotas são reservas de vagas, no caso das cotas raciais, é a reserva de vagas para alunos negros e indígenas nas universidades públicas. A intenção das cotas raciais é promover um equilíbrio nas desigualdades entre indígenas, negros e não- negros.

ELAINE: professora quer saber o que eu acho disso tudo? Eu acho que não deveria existir cota. Eu acho é que todos deveriam ter os mesmos direitos por que a mesma capacidade que o branco tem de estudar o negro também tem! Sabe por quê isso não se modifica? Por que uma andorinha só não faz verão. Eu, tu, ele , ela e nós todos pensamos assim e lá fora tem um monte de gente que também pensa assim e agente precisa se juntar e ir lá reivindicar por que nós tudo é ser humano! Independente de raça, de cor e se a gente faz a nossa parte como cidadão eles tem a obrigação de olhar pela gente também. É IPTU, IPVA, IPI, IPPP e os IP's todos que eles inventam nós estamos lá constando. Deixa só eu terminar meu 2º grau, pra eles lá eu ainda tô pequenininha nos estudos, mais o meu 2º grau em diante eu quero fazer uma zuada! E você tá convidada viu professora? **MP:** (risos) ok Elaine, eu quero fazer parte disso.

MP: Elaine gostei muito de ter ouvido sua opinião, eu também desejo muito viver numa sociedade onde todas e todos tenham os mesmos direitos. Enquanto esse bom tempo não chega, acho importante que algumas medidas sejam tomadas para tentarmos equilibrar essas desigualdades que desfavorecem tanto as pessoas negras. Não entenda as cotas como uma esmola ou um atestado de incapacidade dos negros com relação aos brancos, até porque sabemos que a inteligência humana não é determinada pela cor da pele. Só que infelizmente a cor da pele no Brasil, é uma marca que determina um lugar inferior a população negra em detrimento dos brancos e essa diferença interfere na vida destes sujeitos como um todo, na educação, no emprego na saúde e numa série de fatores. Eu também acho que como seres humanos que somos devemos ser tratados como iguais em direito e respeitados em nossas diferenças culturais, só que infelizmente não é bem isso que acontece e você no fundo sabe disso.

EDIALEIDE E PRETINHA: verdade !

ELAINE: na verdade professora eu sei que a senhora tá certa. Infelizmente nada do negro é valorizado na sociedade. Nem a nossa cor, nem nosso cabelo nem nossa cultura nem nada!

MP: por falar em cultura, o tema do nosso grupo focal de hoje fala especialmente sobre cultura negra, racismo e educação. Escolhemos uns vídeos que mostaram um pouco sobre alguns grupos culturais baianos que valorizam a cultura negra e combatem o racismo. alguns desses eu acredito que vocês conheçam.

Pretinha: professora a senhora vai botar o Olodum?

TODAS: (RISOS)

MP: Sim pretinha! Também vou colocar o vídeo do Olodum mas, tem outros bem legais também. **Meninas, posso iniciar os vídeos?**

TODAS: Sim!

Iniciado o primeiro vídeo (cortejo afro), as alunas concentram-se. Passei a observá-las e a cada cena ou depoimento elas sorriam, suspiravam e faziam breves comentários do tipo “professora que pessoas lindas são essas?” ou “ só vou continuar vindo para o grupo focal se a senhora me levar pra conhecer esse bloco”, “olha que tranças maravilhosas destas negras!”. Durante a exposição dos vídeos as entrevistadas demonstravam muita animação e surpresa com as imagens que se apresentavam diante delas. Após o término dos vídeos, pedi a elas que expressassem o que sentiram ao assistir aqueles vídeos.

VIVIANE: eu gostei de todos, mais o que eu mais gostei foi de ver o vídeo do Pomba de Malê, porque eu já fiz parte, eu já desfilei e sei como é lindo.

EDIALEIDE: os vídeos que eu mais gostei foi do Ilê e do Pomba de Malê. Inclusive eu fiquei morrendo de inveja de ver o Ilê, porque aqui a gente tem mas, não com os recursos que eles tem. Eu gostaria até de fazer parte mas...(risos)

PRETINHA: pra falar a verdade eu gostei de todos! Se eu pudesse eu participaria de todos!

ELAINE: se eu pudesse só faria parte só do Ilê Aiyê. Por que o Ilê Aiyê? Porque na minha opinião, é o único que tem uma estrutura melhor com relação a esses negócios de danças, roupa, músicas... então pra mim é o melhor que representa nossa cor.

MP: Vocês já fizeram parte de algum grupo cultural?

ELANE: eu não! Nunca fiz parte de nenhum grupo, nem de dança afro. Mas, eu não me passo não por que a ginga tá no sangue. Danço e danço que é uma beleza!(risos)

VIVIANE: eu já participei, sai no Pomba.

EDIALEIDE: eu já participei do Pomba Erê Curumim.

PRETINHA: eu nunca participei não professora, mãe eu tenho vontade

FABIANA: eu nunca participei de nada disso, por causa de minha irmã que dizia que era coisa do diabo. Mas, eu sempre quis participar.

MP: Meninas você consideram a Rua Nova um bairro culturalmente rico?

EDIALEIDE: eu acho que existe na Rua Nova uma riqueza muito grande, só que não valorizada. As pessoas não dão o valor e não se unem para crescer e valorizar as entidades do bairro. Na micareta mesmo, poderia sair muito mais gente nos blocos e seria mais bonito também.

VIVIANE: eu acho que não é valorizado

PRETINHA: eu também acho que existe mais não é valorizada.

FABIANA: eu também.

ELAINE: eu acho que existe e que não é valorizada e eu acho que é a própria população do bairro que não valoriza. Se o povo sabe que existe aqui tanto bloco afro, quanto afoxé e não valoriza o “afroxé” eu vou falar assim “afroxé” porque ai já fala tanto do afro quanto do xé! (risos) e pra mim os dois tem o mesmo sentido que é tudo coisa de preto. Por que eu digo que falta valorização por parte da própria população? Sabendo que existe tudo isso, sabe que existe a necessidade de se ter um tambor, uma pessoa ali tocando, uma roupa bonita pra vestir, um educador pra dizer como fazer. E ter sempre um espaço pra tá ali se apresentando e a participação da comunidade pra está ali valorizando dentro e fora do bairro. Eu tava aqui pensando, quando morre alguém todo mundo sai de dentro de suas casas para ver o morto? Quando alguém vai preso todo mundo quer ver a pessoa entrando na viatura algemado? e por que não pode sair de dentro de sua casa pra prestigiar? E é uma coisa que ajuda até na educação.

PRETINHA: e que valoriza nossa raça também!

EDIALEIDE: eu acho que as pessoas não participam mais dos blocos porque acha que tem a ver com candomblé.

ELAINE: eu nem acho que é só por isso, aqui na Rua Nova é um bairro bom, mas, a desunião da população tá muito elevada. Não tá tendo mais na Rua Nova, aquela união de anos atrás. Eu acho que isso é por conta do ser humano que tá desaprendendo a acreditar nas pessoas e no amor ao próximo. O ser humano tá desaprendendo a valorizar as coisas boas da vida. Então é assim,

quando começa a desacreditar das pessoas, coisas boas não acontecem e quem faz com que nosso bairro seja bom somos nós que moramos aqui pois o povo de fora nunca vai dar esse valor se a gente não der primeiro.

EDIALEIDE: e não confia na capacidade do próximo, e se uma mãe der uma confiança a uma filha de doze anos para fazer parte de um grupo como esse, às vezes no meio de dez só três vão fazer o que falou para mãe e o resto vai procurar fazer o que não deve.

PRETINHA: eu concordo com Edialeide, por que hoje a maioria das pessoas não procura fazer parte de nada e se unir e forma um grupo com preconceito pro causa desses “negoço” de candomblé.