UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

PORQUE EXISTEM MAIS NEGROS NA EJA

UM OLHAR A PARTIR DA CIDADE ESTRUTURAL

MARISTELA PEREIRA LEAL

Brasília – DF

Março/2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

PORQUE EXISTEM MAIS NEGROS NA EJA

UM OLHAR A PARTIR DA CIDADE ESTRUTURAL

MARISTELA PEREIRA LEAL

Brasília – DF

Março/2013

MARISTELA PEREIRA LEAL

PORQUE EXISTEM MAIS NEGROS NA EJA

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do professor Dr. Remi Castioni.

Orientador: Prof. Dr. Remi Castioni

Brasília

Março/2013

PORQUE EXISTEM MAIS NEGROS NA EJA

Aprovada em ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dr. Remi Castioni (Orientador)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

_____

Drª. Sônia Marise Salles Carvalho

_____

Drª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

CONCEITO FINAL: _____

Dedicatória

Dedico a todos que não tiveram a oportunidade de acesso à escola ou não tiveram condições de permanência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, São Miguel Arcanjo, aos meus pais: Dona Norma e Sr. Leal, à minha madrinha, Vitalina Leal (*In memoriam*), ao professor Raimundo Rocha Braga, ao meu orientador Remi Castioni, aos professores e colegas da Universidade de Brasília, a todos do Centro de Ensino Fundamental 2 da cidade Estrutural e aos meus amados filhos: Leonardo Luiz, Pedro Henrique e Anna Rubi.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino". (Paulo Freire).

LEAL, Maristela P. Porque existem mais negros na EJA. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2013.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a trajetória dos alunos autodeclarados negros matriculados na EJA do CEF 2 da cidade Estrutural, identificar os fatores que influenciaram a opção por esta modalidade de ensino, se a condição socioeconômica ou étnico-racial foi determinante para o (não) enquadramento dos jovens negros no ensino regular, suas perspectivas após a conclusão da EJA e em que medida o processo histórico de marginalização da população negra contribuiu para as desigualdades existentes.

Palavras-chave: trajetória, condição socioeconômica, étnico-racial.

LEAL, Maristela P. Why there are more blacks students on EJA. Brasília-DF, University of Brasilia / Faculty of Education (End of Course Work), 2013.

Abstract

This study aims to analyze the trajectories of self-declared black students enrolled in young and adults education (EJA) at CEF 02 from Estrutural city, to identify the factors that motivated them to choose this modality of education at school, if their socioeconomic status or ethnic-racial had determined (or not) the placement of the young black students in the regular education, their perspectives after the end of the course and how the historical process of marginalization of the black people has contributed for their actual inequalities.

Key-words: trajectory, socioeconomic status, ethnic-racial.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AlfaSol –Alfabetização Solidária

CEAA– Campanha de educação de adolescentes e adultos

CEF - Centro de Ensino Fundamental

CNBB– Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

Codeplan – Companhia de planejamento do Distrito Federal

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

INEP– Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IPEA-Instituto de pesquisa econômica aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC– Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL– Movimento Brasileiro de Alfabetização

NOVACAP– Companhia Urbanizadora da Nova Capital

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG– Organização não Governamental

PAS– Programa Alfabetização Solidária

PDAD– Pesquisa distrital por Amostra de Domicílios

SEA– Serviço de educação de adultos

SEEA– Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo

UnB- Universidade de Brasília

USAID– United States Agency for International Development

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolaridade da população “branca” e “não branca”

Quadro 2 –Número de negros por idade e Região Administrativa.

Quadro 3 – população analfabeta e grau de escolaridade por Região Administrativa.

Lista de gráficos

Gráfico 1- Distribuição percentual da população ocupada segundo a situação de atividade remunerada por cor/raça-Distrito Federal-2011

Gráfico 2 - Distribuição percentual da população ocupada segundo a posição na ocupação por cor/raça-Distrito Federal-2011

Gráfico 3 - Remuneração bruta mensal

SUMÁRIO

PARTE 1

MEMORIAL 11

INTRODUÇÃO 18

PROBLEMA.....21

OBJETIVOS.....21

METODOLOGIA.....22

PARTE 2

CAPÍTULO 1.Breve histórico da EJA.....25

CAPÍTULO 2. Educação e desigualdade na trajetória de desenvolvimento do Brasil 32

CAPÍTULO 3: [redacted].....46

Considerações Finais.....55

Perspectivas Profissionais 57

Referências.....58

Anexos.....62

MEMORIAL

> “Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo…
> Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.
>
> Porque eu sou do tamanho do que vejo
> E não, do tamanho da minha altura…
> Nas cidades a vida é mais pequena
> Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
> Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
> Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe
> de todo o céu,
> Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos
> nos podem dar,
> E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.”
>
> (*Alberto Caeiro, in "O Guardador de Rebanhos - Poema VII").*

Sou a mais nova entre as cinco mulheres, a penúltima entre os oitos filhos de um casal que saiu da Bahia, em 1968, para Brasília. Encontraram as oportunidades que a aridez do sertão não oferecia e as dificuldades de quem deixou a segurança da sua terra, sua história e parte de sua identidade cultural.

Meus pais não chegaram a completar o ensino fundamental, pois a escola da cidade oferecia apenas até a quarta série, e em ambas as famílias, somente um ou dois filhos mais velhos continuavam os estudos, indo para capital, Salvador, ou para alguma outra cidade vizinha que ofertasse as outras etapas de ensino. Eles eram os mais novos, ficaram junto aos meus avôs ajudando na roça, no comércio de tecidos do meu avô materno ou na mercearia do meu avô paterno, assim, tenho alguns tios e tias professores (formados pelo antigo Magistério), alguns deles ainda atuam no interior da Bahia.

De todas as lições que meus pais sabiamente ensinaram, a mais valorosa é a lealdade, para respeitar o significado literal do meu sobrenome, em situações difíceis, muitas vezes tive que lembrar-me do modo como eles agiam: a minha mãe é forte e doce, sensível e batalhadora,eu a homenageio quando ajo da maneira como ela ensinou,ajustando a dose de doçura, sensibilidade e força de acordo com a necessidade ,do meu pai, ficaram as histórias do sertão baiano, o senso de justiça (o que é justo é justo, independentemente de que lado você está), ambos têm muitos valores arraigados na sua conduta, eu observava e aprendia. São estes valores que ainda norteiam a minha conduta em todas as esferas em que atuo.

Antes de entrar na escola, a percepção que eu tinha com relação a minha etnia era boa, apesar de as referências da mídia associar beleza a um padrão com o qual eu não me identificava. Mas ao entrar na primeira série do ensino fundamental, deparei-me com o preconceito social e a sua vertente mais vil: o preconceito racial, porque existe possibilidade de ascensão social e, consequentemente, se desvirtuar do preconceito de classe, mas com relação à etnia, existe apenas a possibilidade de o sujeito mudar a sua percepção diante da identidade étnico racial, sem que isto altere a dinâmica de segregação e preconceito.

Aprendi a ler aos cinco anos: um dia, agradeci a minha irmã por ter me ensinado, ela, no entanto, afirmou que havia me ensinado uma única vez. Neste dia, ainda assustada com esta informação, tentei rememorar a primeira vez em que todas as letras fizeram sentido para mim e lembrei-me de que ia à missa todos os domingos, nela era distribuído um folheto com os cânticos, trechos da bíblia e descrição da ritualística da missa, eu me concentrava em tudo que o padre falava e seguia o folheto ,de modo que aprendi a ler ao associar o som das palavras à grafia impressa, naturalmente como quem respira.

Foi na escola que observei as pessoas negras trabalhando em funções subalternas, sempre ligadas a limpeza e conservação; os livros didáticos traziam uma visão parcial, estereotipada e depreciativa dos negros com imagens e expressões carregadas de preconceitos, e infelizmente o discurso de alguns professores reforçavam esta ideia.

Na televisão, artistas brancos desempenhavam os papéis de heróis, pardos e mulatos, viviam vilões, marginais, escravos e empregadas domésticas.

Eu tenho uma eterna dívida de gratidão com a leitura, por ter me permitido viver em um mundo fantástico, mágico, diferente... Quando a realidade era triste demais, eu sorria: a leitura me levava para o Sitio do Pica-Pau Amarelo, e lá não tinha espaço para a tristeza. Aos dez anos, tinha lido os principais clássicos e me identificava (identifico) com Dom Quixote de La Mancha "O Cavaleiro dos Sonhos Impossíveis", mas acredito que todos os sonhos são possíveis. Ler desde cedo me fez impregnar imagens bonitas na minha retina, de modo que a dura realidade da minha infância era suavizada com as matizes coloridas das fantasias criadas ao ler os textos, meu subconsciente era invadido por histórias felizes e eu fazia parte de todas elas. Ao adormecer continuava como uma personagem dos livros que lia, voando com o Pequeno Príncipe, ou no mar com Júlio Verne. Tive duas infâncias: uma vivida, outra imaginada; Eu não lia apenas, eu vivia os livros.

Mesmo nos livros de ficção havia referências à questão racial e, quando criança, não conseguia compreender, não tinha a capacidade de abstração para entender como aqueles falsos valores estavam historicamente enraizados na sociedade. Com o passar dos anos, fui sendo ensinada a recusar convites em função da minha cor não ser bem vinda ao

ambiente; a me aproximar apenas de pessoas do “meu nível”, a priori, acatava estas regras de convivência, depois, passei a questioná-las, pois não conseguia internalizar e agir com naturalidade: o preconceito pode ser natural para quem pratica, mas para quem sofre é sempre um açoite.

Ao ler “Minha vida de menina”, diário de Helena Morley, relatando o cotidiano após a libertação dos escravos, foi que entendi a origem de tanta discriminação.

Quando li “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, passei a associar questões cotidianas à “herança” do passado escravista, como por exemplo, o quarto de empregada com as suas dimensões desumanas que as minhas irmãs ocupavam na casa dos patrões (todas foram empregadas domésticas),reproduziam a relação “casa grande e senzala” com relação á delimitação dos espaços e hierarquia , ao questionar esta triste realidade, surgiu em mim a vontade de me tornar professora e lutar contra a disseminação de todas as formas de preconceito, educar para a o empoderamento das classes menos favorecidas, uma educação anti *status quo*.

Eu sempre quis ser professora, desde quando lecionava para alunos imaginários, descalça no fundo do quintal, riscando a parede com carvão ou pedaços de tijolo. Quando ajudava meus colegas nas lições, quando minha mãe me pedia auxilio na leitura ou na escrita de algumas palavras.

Aos 14 anos dava aulas particulares para duas moças de 18 anos (empregadas domésticas cursando o então ensino supletivo) com dificuldade em realizar as

lições de casa sem mediação, gostava tanto de ensinar que nem recebia o pagamento pelas aulas, pagavam direto para minha mãe, nunca senti falta de dinheiro: ensinava por prazer.

Nesta fase, eu já não gostava tanto de ir à escola: o percurso de 2 km diários passou a ser um entrave, eu que nunca tive material didático (salvo o que o governo distribuía no inicio do ano), usava sapatos emprestados, grandes ou pequenos demais, não tinha uniforme, comecei a rejeitar a vida de privações que levava até então, desde sempre... Terminei o ensino fundamental e, como todos os meus irmãos haviam feito: abandonei os estudos para trabalhar. Aos 16 anos tive o primeiro trabalho com carteira assinada e me sentia feliz por contribuir com o escasso orçamento da casa.

Com 17 anos me casei, fui mãe aos 18 anos, e aos 20, a maternidade reacendeu a vontade de aprender para poder ensinar mais. Meu filho mais velho tem altas habilidades e a complexidade de suas perguntas exigia cada vez mais respostas convincentes e nem sempre eu sabia, voltei a ler com a alegria de antigamente e descobri o prazer de contar histórias. Quis voltar para a escola, mas com dois filhos pequenos e sem a ajuda de ninguém, eu não consegui.

Quando as crianças estavam com seis e quatro anos, me inscrevi numa prova com conteúdo de todas as matérias relativas ao ensino médio, estudei sozinha, fiz a prova e passei em todas as 11 disciplinas, obtive o diploma do ensino médio e a reprovação dos familiares e amigos por acreditarem que esta prova não seria suficientemente capaz de me preparar para um vestibular ou mesmo para os desafios do mundo do trabalho.

Quando surgiu o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), vi uma oportunidade de avaliar a qualidade do que eu havia aprendido como autodidata das matérias inerentes a esta etapa de ensino. Todos os indicadores da minha prova ficaram muito acima da média nacional, consegui uma bolsa numa faculdade particular por meio do ProUni (Programa Universidade Para todos), cursava Letras/Inglês, trabalhava num banco, meus filhos estudando, quando fiquei grávida pela terceira vez. Apesar de a gravidez ser de alto risco, continuei estudando, cursei dois semestres e quando me preparava para cursar o terceiro, meu marido me impediu de voltar para a faculdade. Voltei ao trabalho quando acabou a minha licença maternidade e de tanto ouvir provocações da parte dele e de outros familiares de que eu não passaria na UnB, que fazer faculdade particular era muito fácil, fiz a inscrição para o vestibular, passei, fiz a matrícula e decidi que voltaria a estudar.

No início do primeiro semestre me separei, e desde então vivo com os meus três filhos, sempre trabalhando para mantê-los e conciliando vida acadêmica, maternidade e profissional como uma equilibrista no circo, mantendo todos os pratos girando sob as varetas, sem deixar nenhum cair... Às vezes cai.

Ao analisar a minha trajetória acadêmica, fica claro o quanto a necessidade de trabalhar influenciou meu desempenho e por vezes prejudicou a minha capacidade cognitiva: o peso da responsabilidade da maternidade sem apoio, a educação dos filhos numa área de vulnerabilidade social, a escassez de recursos financeiros foram fatores que marcaram minha trajetória que poderia ser se não brilhante, ao menos, linear.

A primeira vez que estive a frente de uma sala de aula, como educadora social numa ONG ao lado do lixão (aterro sanitário) da Estrutural, senti que eu nunca deveria ter desistido do meu sonho e que aquela menina que dava aulas a alunos imaginários no fundo do quintal ainda estava viva dentro de mim e, de alguma forma, eu tinha um compromisso com ela: os olhos que brilhavam naquela época ainda são os mesmos de agora e o coração também.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que visa atender a demanda de jovens e adultos, a partir dos 15 anos para o ensino fundamental, e 18 anos para o ensino médio, que não tiveram acesso ou condições de permanência na escola regular.

O presente estudo tem como objetivo identificar os motivos da opção dos alunos do CEF 2, da Cidade Estrutural pela Educação de Jovens e Adultos, qual foi o percurso destes educandos, a relação entre desigualdade social e racial e quais são as perspectivas dos alunos ao concluírem o curso.

Para responder a estas questões foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando a observação, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas.

A ideia de pesquisar este tema surgiu ao analisar as estatísticas de jovens negros matriculados nesta modalidade de ensino e os altos índices de evasão escolar.

O primeiro capítulo traz um breve histórico do surgimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, as principais campanhas de alfabetização e a contumaz descontinuidade.

O capítulo 2 versa sobre a chegada dos negros ao Brasil, sua trajetória marginal, segregação do processo educacional e como Brasília recebeu estes negros numa utopia de igualdade e os inseriu (ou não) no sistema de educação formal.

No capítulo 3 traz um olhar da EJA na cidade Estrutural, com a pesquisa desenvolvida na escola, a análise dos dados coletados e as considerações finais acerca do trabalho.

A cidade Estrutural foi construída a partir da invasão nas imediações do aterro sanitário por pessoas que trabalhavam com a reciclagem do lixo. Atualmente possui cerca 40 mil habitantes, uma das menores rendas per capita e um dos maiores índices de criminalidade. Por todas estas especificidades escolhi a cidade para ser analisada na pesquisa.

Conforme Pierre Bourdieu:

> "Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com sacrifícios, um diploma desvalorizado; e se fracassam o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado." (Pierre Bourdieu, 1998, p. 221).

Mesmo que os jovens das camadas populares consigam acesso e permanência no ensino, pode acontecer de este diploma ser desvalorizado, tornando-se um fator limitador no mundo do trabalho e não auxiliar o acesso ao ensino superior, como é o diploma da Educação de Jovens e Adultos na percepção dos próprios estudantes e da sociedade de um modo geral.

Para Klein o aluno da EJA pode ser descrito da seguinte forma:

> "Os alunos da educação de jovens e adultos apresentam, via de regra, características próprias: são, majoritariamente, trabalhadores (às vezes desempregados) ou filhos de trabalhadores que vivem uma condição socioeconômica que determina inúmeras restrições. Entre estas, encontra-se, evidentemente, a própria possibilidade de eles se enquadrarem nas exigências do modelo escolar regular, bem como a emergência de interesses imediatos específicos, marcado pela busca de mecanismos de sobrevivência." (Klein 2003, p. 11).

Pelas características inerentes aos jovens das áreas de vulnerabilidade social, não há uma escolha consciente: a não linearidade da sua trajetória de vida se opõe a lógica do ensino regular, as restrições mencionadas no fragmento acima vão desde a restrição à informação, material escolar, transporte e até mesmo a uma alimentação adequada, havendo uma necessidade urgente de que o jovem trabalhe, neste contexto, a EJA é a única alternativa para os jovens trabalhadores marginalizados concluírem os estudos no período noturno, por meio de uma modalidade de ensino que também foi marginalizada historicamente. A injustiça social é m dos fatores que contribuem para a violência em áreas vulneráveis socialmente; Para Dayrell:

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

Vários fatores contribuem direta, ou indiretamente, pela busca da educação de jovens e adultos; De acordo com Oliveira:

> "(...) a procura pelo ensino noturno pode ser explicada por fatores de ordem econômica direta, como busca por empregos, e indireta, como a necessidade de auxiliar os trabalhos domésticos em casa, ou ainda por outros fatores, tais como a inadequação dos turnos diurnos e um público mais maduro." (OLIVEIRA, 2004, pg. 166).

PROBLEMA

Porque existem mais negros na EJA

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Identificar se a escolha dos alunos pela EJA das classes do CEF 2 da cidade Estrutural foi uma opção ou está relacionada ao contexto social em que estão inseridos.

Objetivos específicos

- Identificar o perfil dos alunos que ingressaram na EJA;
- Analisar as trajetórias de vida dos alunos;
- Problematizar em que medida a condição social dos alunos influenciou nessa opção;
- Analisar a relação entre desigualdade racial e social;
- Revelar as perspectivas dos alunos que ingressam nesta modalidade de ensino.

METODOLOGIA

Contexto da Pesquisa

Para responder as questões descritas nos objetivos foi realizada uma pesquisa qualitativa no Centro de Ensino Fundamental 2 da cidade Estrutural,com a turma do primeiro segmento da Educação de jovens e adultos.Os alunos responderam a um roteiro semiestruturado com quatro questões e a uma entrevista com seis perguntas.

Fundamentação Teórica da Metodologia

A opção por realizar uma pesquisa qualitativa foi porque, segundo Martins:

> "Aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor aprendê-la e compreendê-la. A heterodoxia marca o momento da análise. Enfatiza-se a necessidade do exercício da intuição e da imaginação pelo sociólogo, num tipo de trabalho artesanal, visto não só como condição para o aprofundamento da análise, mas também – o que é muito importante – para a liberdade do intelectual. [...] A intuição aqui 37 mencionada não é um dom, mas uma resultante da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador." (MARTINS, 2004, p. 290-292).

A pesquisa foi feita a partir da observação do pesquisador, da análise das respostas ao questionário e história de vida dos entrevistados.

De acordo com Mugrabi e Doxsey:

> "As observações têm sido muito empregadas em pesquisas educacionais. Muitas investigações envolvem diversas técnicas de registro da sala de aula – para observar a conduta de professores/as e alunos/as. Na sua grande maioria, tais observações

> procuram focalizar um aspecto específico do processo educacional ou descrever o clima estabelecido no cotidiano da sala de aula ou da escola como um todo." (Mugrabi e Doxsey 2003, p. 51).

As observações foram registradas em um bloco de notas durante as aulas observadas ou, logo após o término.

Mugrabi e Doxsey (2003, p. 52) afirmam que "através da entrevista, o sujeito se torna testemunho, informante e fonte de si mesmo".

É importante utilizar a entrevista como técnica de investigação, uma vez que é por meio dela é possível observar as emoções que cada pergunta desencadeia as variações linguísticas que emergem na oralidade e a forma como cada entrevistado narra a sua trajetória.

Segundo Gil: "a entrevista é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes". (Gil, 2008 p. 109).

A história de vida para Moreira:

> "Busca a visão da pessoa acerca das suas experiências subjetivas de certas situações. Estas situações estão inseridas em algum período de tempo desinteresse ou se referem a algum evento ou série de eventos que possam ter tido algum efeito sobre o respondente". (Moreira, 2002, p. 55)

O meu primeiro contato com a turma pesquisada foi na noite do dia 27/02, quando iniciei a observação após ser autorizada e apresentada a turma pela professora. No primeiro momento, os alunos acreditavam que eu iria ser uma professora auxiliar, mas aos poucos todos compreenderam que se tratava de um estudo e, portanto, não caberia qualquer mediação ou explanação acerca do conteúdo ministrado.

No segundo dia 28/02, li e expliquei o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a turma e nove alunos não aceitaram participar da pesquisa.

Dia 01/03 li as questões propostas no roteiro e com a professora em sala, pouco depois do intervalo eles responderam. Eu chegava ao início e ia embora somente ao final da aula, acreditando que este maior tempo de convivência ajudaria na abordagem durante a entrevista.

Entre os dias 4 e 5 de março realizei as 24 entrevistas, e ao me despedir da turma, ganhei abraços, versículos da bíblia e orações; Acredito que o fato de eu ser moradora da Cidade Estrutural tenha facilitado o meu contato com os alunos e contribuído para o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO UM

Breve histórico da EJA

No período colonial a referência de educação de adultos era a ação educativa missionária oferecida pelos jesuítas, que ensinavam o evangelho aos indígenas e os ofícios referentes ao contexto colonial. A expulsão dos jesuítas, em 1759, desorganizou esta ação educativa e as ações para educação de adultos foram retomadas somente no período do Império.

Para Beisiegel:

> "[...] no Brasil, na colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do Império [...] é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção colonial [...] que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante este período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem." (Beisiegel, 1974, p. 43).

Pois, as aspirações da legislação feita sob forte influência europeia, não trouxeram mudanças concretas devido à estrutura social da época que considerava cidadão apenas uma pequena parcela da população.

A Constituição Imperial de 1824 previa "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos", mas a cidadania era para os pertencentes à elite econômica, não para indígenas e negros. O ato adicional de 1834 agravou ainda mais este quadro de exclusão ao

delegar para as províncias a obrigação de oferecer o ensino básico para as camadas populares mais carentes que representava a maior parcela da população.

Em 1891 a Constituição Republicana excluiu o voto dos analfabetos. O Brasil vivia um momento de transição entre o sistema agrário e industrial e a maioria da população adulta era analfabeta. Segundo Paiva: “A difusão do ensino, era assim, o instrumento pelo qual seria possível combater a aristocracia agrária, detentora da hegemonia política do país”. (PAIVA, 1987, pg. 27)

A Constituição Federal de 1934, por meio do Plano Nacional de Educação, fazia menção à necessidade de educação dos jovens e adultos incluindo a oferta de ensino primário extensivo aos adultos, mas foi na década de 40 e 50 que foram orquestradas várias ações para incluir esta parcela da população no sistema de educação formal.

A fundação do INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938, possibilitou a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, cujo objetivo seria aumentar a educação primária para incluir adolescentes e adultos.

O Decreto nº. 19.513, de 1945, regulamentou o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) e possibilitou à criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em1947, quando o diretor era Lourenço Filho, um dos representantes do movimento Escola Nova. Foi a primeira vez em que se destinou um percentual de recursos (25%) para a educação de adolescentes e adultos analfabetos, porém os recursos não poderiam ser utilizados até a criação de um plano geral. Segundo Beisiegel:

> "Estas disposições instituíam uma nova área de atuação do Governo Federal no campo da educação. Pela primeira vez, uma importante parcela de recursos ficava explicitamente reservada para a educação de adultos. Por outro lado, imobilizando estes recursos, cuja aplicação subordinava a um plano geral ainda inexistente, a União obrigada a formular e a fazer cumprir uma política global de atuação nesta área do ensino." (Beisiegel, 2004, p.99-100).

Para a elaboração deste plano geral, o Ministério da Educação e Saúde autorizou a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) pelo Departamento Nacional de Educação com o objetivo de elaborar os planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

A Campanha de Educação de adultos era fundamentada na ampliação do eleitorado e ajuste social necessário para o desenvolvimento do país. De acordo com Paiva:

> "Seu fundamento político, ligado à ampliação das bases eleitorais, se acompanhava das ideias de 'integração' como justificação social e de 'incremento da produção' como justificação econômica. Era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do País. Por isso, a educação dos adultos convertera-se num requisito indispensável para 'uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância', para desenvolver entre as populações adultas marginalizadas o sentido de ajustamento social." (Paiva, 1987, p.179).

Em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos; Em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Estas iniciativas foram nacionais e houve outras no âmbito estadual e local. Nos últimos anos da década de 50 a Campanha Nacional de Educação de Adultos passou a ser duramente criticada devido a curta duração, à superficialidade e inadequação do material didático para adultos, que não levava em consideração as diversidades regionais e, portanto, não considerava o contexto no qual os alunos estavam inseridos.

No 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire, foram expostas críticas às campanhas de alfabetização e a necessidade de mudança nesta área, pois o Brasil vivia um momento de intensas mudanças promovidas pelo processo de modernização dos meios de comunicação, transportes e pela industrialização impulsionada nos últimos anos.

Em 1963 Paulo Freire esteve à frente de um movimento em prol da Educação de Jovens e Adultos conduzindo as atividades dos Círculos de Cultura. Em março de 1964, o Golpe Militar exilou Paulo Freire e proibiu a utilização do seu “método” para alfabetizar adultos.

Em 31 de março de 1964, o golpe militar extinguiu a maioria das campanhas e exilou alguns de seus principais responsáveis impossibilitando a continuidade das atividades.

O Movimento de Educação de Base - MEB surgiu por iniciativa da Igreja Católica e foi regulamentado pelo Decreto 50.370 em 21 de março de 1961, prevendo uma ação conjunta entre a Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB), Ministério da Educação e Cultura (MEC) e outros órgãos para a alfabetização de adultos. O MEC repassaria os recursos por meio de convênios e caberia a CNBB utilizar a redes de emissoras de rádio Católicas para desenvolver o movimento. Em 1964 o MEB sofreu uma grande desestruturação devido à pressão do governo militar e as atividades foram encerradas em 1966 em vários estados. Em 1970 o MEB voltou às atividades, atuando prioritariamente nas regiões norte e nordeste.

No decorrer do Regime Militar surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBRAL criado pela Lei nº5. 379, de 15 de dezembro de 1967. O MOBRAL foi utilizado para um trabalho de alfabetização em massa, distanciando-se dos ideais da sua concepção inicial, servindo aos interesses do governo que traçava propostas para o crescimento do Brasil e cujos baixos níveis de escolaridade representavam uma barreira para o desenvolvimento; além de a educação de jovens e adultos ter sido usada como um instrumento para a disseminação das ideias do regime militar. Segundo Paiva:

> "[...] buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna." (Paiva, 1982, p. 99)

O MOBRAL não exigia a frequência, limitava-se a alfabetização funcional, utilizava o mesmo material didático em todo o Brasil, diferenciando-se assim do "método" Paulo Freire que utilizava as palavras geradoras oriundas do contexto dos alunos. De acordo com Gadotti, Freire não criou apenas um método:

> "A rigor não se poderia falar em "método" Paulo Freire, pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que de um método de ensino. Apesar de tudo, Paulo Freire acabou sendo conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, chame-se a esse método sistema, filosofia ou teoria do conhecimento." (GADOTTI, 1989, p. 32).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, instituiu o Ensino Supletivo e em 1974, o MEC propôs a criação dos Centros de Estudos Supletivos, por meio de acordos com United States Agency for International Development (USAID). Esta modalidade de ensino assumiu um caráter essencialmente tecnicista.

A abertura política da década de 80 possibilitou o rompimento com a educação disseminada pelo MOBRAL, permitindo a sua substituição em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Fundação Educar. A Fundação Educar herdou a estrutura e os funcionários sem, no entanto, se tornar uma mera continuação do MOBRAL: formulou as diretrizes político-pedagógicas e apoiou as práticas inovadoras de educação de jovens e adultos.

A Constituição Federal de 1988 (Artigo 4) incluiu a garantia de ensino, obrigatório e gratuito, contemplando a educação de jovens e adultos ao estender esta garantia aos que não tiveram acesso na idade própria.

A Fundação Educar seria a responsável por coordenar a execução da erradicação do analfabetismo no Brasil em 10 anos, em parceria com a sociedade civil, de acordo com as Disposições Gerais e Transitórias da Constituição Federal.

Em 1990, o governo do Presidente Fernando Collor de Melo extinguiu a Fundação Educar, decretando a descontinuidade contumaz dos esforços em favor da educação de adultos no Brasil e comprometendo mais uma vez a formação desta parcela da população..

Em janeiro de 1997, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado Programa Alfabetização Solidária – PAS com o objetivo de inserir as pessoas não alfabetizadas na EJA e proporcionar a continuidade dos estudos. Em 2002, o PAS tornou-se uma Organização não Governamental, mudou o nome para AlfaSol e continua em atividade.

O Programa Brasil Alfabetizado foi lançado no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, com o objetivo de erradicação do analfabetismo e inclusão social.

Para executar o programa, foi criada a Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo – SEEA que atua em parceria com Instituições de Ensino Superior, ONGs, sociedade civil e associações.

A Universidade de Brasília (UnB) colaborou com a implantação da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal, a partir da reivindicação de alunos e professores da cidade de Ceilândia em 1985, em parceria com a então Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDF (atual Secretaria de Educação) e Fundação Pró-Memória do Ministério da Cultura, entre outros, foi elaborada a Proposta Curricular da Fundação Educacional Do Distrito Federal. O sucesso desta experiência piloto fez com que ela fosse implantada no Paranoá e Vargem Bonita.

A Universidade de Brasília esteve presente em pelo menos mais dois momentos marcantes na história da EJA no Distrito Federal: em 1987 ao implantar o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos no Paranoá e atuando na alfabetização de jovens e adultos na Ceilândia, em parceria com a Fundação Rondon.

CAPITULO DOIS

Educação e desigualdade na trajetória de desenvolvimento do Brasil

A sociedade brasileira tem características marcantes como a diversidade e o multiculturalismo, devido ao processo de formação do povo brasileiro. Ao analisar a história da educação no País, observa-se que a educação geralmente foi um privilégio desfrutado apenas por uma parcela da população pertencente à elite econômica. Nos últimos anos, as políticas públicas da área tiveram uma forte tendência em garantir o acesso à escola no afã de minimizar as consequências da exclusão da população das classes menos favorecidas economicamente do processo educacional. Entre os menos favorecidos, a maioria é composta por negros e pardos.

Os negros chegaram ao Brasil como escravos, trazidos do continente africano em condições desumanas. A escravidão negra no Brasil durou oficialmente 388 anos, a data do término é a data da assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, mas mesmo após a abolição da escravatura, os negros não tiveram acesso a terra, moradia e a educação. De acordo com Santos:

> "A escravidão racial que estava submetida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros." (SANTOS, 2005, p. 21).

As más condições de vida a que os negros foram submetidos durante e após a escravidão deixaram marcas profundas na forma de organização da sociedade brasileira, colocando o negro em condições desiguais de inserção, permanência no mundo do

trabalho, nas escolas e na forma como a população negra ocupou os espaços urbanos, acomodando-se nas periferias, morros e locais de difícil acesso; Segundo Schwarcz:

> "Como não foram estabelecidas políticas para esses negros encontrarem novas moradias, novos trabalhos, restou a competição desigual com os brancos para se inserirem na sociedade. Lembrando que foi no conjunto da abolição que o governo brasileiro investiu na migração de europeus para assumirem a produção no lugar dos escravos, visando com esse projeto, o branqueamento da população brasileira, acreditando que a grande entrada de brancos seria a solução para eliminar a cor preta: "(...) dessa forma, paralelamente ao processo que culminaria com a libertação dos escravos, iniciou-se uma política agressiva de incentivo a migração..." (SCHWARCZ, 2010, p.187).

As crianças negras que nasceram livres da escravidão, quando tinham a oportunidade de estudar , eram educadas sob influência do longo período escravocrata e as práticas eram manipuladas para a manutenção do negro como mão de obra, de acordo com Fonseca, as práticas educativas:

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

Tal competição desigual permanece até os dias de hoje, uma vez que a população branca permanece mais escolarizada e acessa os melhores cargos e salários, num ciclo vicioso de segregação, um *apartheid* social, no qual ainda que o negro exerça a mesma função que um branco, recebe remuneração inferior.

A trajetória da construção de Brasília não foi diferente do processo de constituição do Brasil. Para a nova Capital Federal, inicialmente aportaram trabalhadores oriundos das várias regiões do Brasil, principalmente da região Nordeste e com baixo nível de escolaridade. Devido à seca que assolou boa parte desta região em 1958, deixando os

nordestinos sem alternativas para a sua subsistência. Mas antes mesmo da chegada dos migrantes, em 1956 os moradores da comunidade quilombola de Mesquita construíram os refeitórios e as primeiras hospedarias na Cidade Livre, atual Núcleo Bandeirante, que abrigaram os chamados “candangos”, palavra de origem africana, da língua quimbundo do sudoeste da Angola, que era usada para depreciar os colonizadores do continente africano. Candango significa ordinário, rude. Com o tempo houve uma inversão no sentido desta palavra e ela passou a ser usada como sinônimo de mestiço e negro. Posteriormente o sentido foi ampliado e candango passou a designar também os trabalhadores que não tinham qualificação profissional. No Brasil, foi usado para se referir aos trabalhadores que construíram a nova capital e para os seus descendentes nascidos em Brasília, embora o gentílico oficial seja “brasiliense”.

A principal demanda de trabalho na construção de Brasília era para a construção civil, para trabalhos braçais que não exigiam uma formação inicial e pouca ou nenhuma experiência anterior.

> “(...) Assim, se o afro-nativo-descendente havia sido ‘substituído’ pelo imigrante na virada do século XIX para o XX, de 1945 em diante a figura do sujeito sem voz nem vez era reintroduzida em cena no papel do trabalhador brasileiro.” (NEGRO; S., 2003, p.49).

Os negros em todo o Brasil são a maioria entre os trabalhadores da construção civil e serviços domésticos, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) na edição de 2010 do estudo “Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça”, em comum em ambas as ocupações são os baixos salários e a não exigência de escolaridade ou qualificação.

A política nacional-desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitscheck previa a criação de Brasília como um foco de integração da capital para o interior do País, em 1956 foi fundada a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP) para viabilizar este projeto, a partir da fundação da NOVACAP, outras instituições foram inauguradas, como por exemplo, o Departamento de Educação e Saúde, posteriormente renomeado Departamento de Educação e Difusão Cultural.

O principal objetivo do Departamento de Educação e Difusão Cultural era promover atividades educacionais enquanto o sistema de educação definitivo ainda não estava em vigor. As primeiras escolas provisórias foram inauguradas por este departamento com a assessoria de Anísio Teixeira, diretor do INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ao formular o Plano de Construções Escolares de Brasília, Anísio quis implantar um sistema educacional diferenciado baseado na sua experiência positiva num colégio em Salvador. O Plano de Construções Escolares de Brasília, uma cidade projetada para se a capital País e moderna. Segundo Lourenço Filho:

> "Nessa perspectiva, não seria Brasília um *locus* ideal para a implantação da escola renovada? O que significaria implantá-la numa cidade nova, moderna, a partir do nada existente, sem as amarras da tradição? Que influência poderia exercer nos domínios da educação do País? Em que medida iria se refletir no sentido e direção das tendências do ensino?". (FILHO, L., 1960, p.171).

A ideia de Anísio Teixeira era fundar em Brasília um sistema educacional que servisse de exemplo para o resto do País, em suas palavras:

> "O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do País." (TEIXEIRA, 1961, p.195).

Inspirado pelo pensamento do pedagogo e filósofo John Dewey, do qual foi aluno na pós-graduação nos Estados Unidos, Anísio Teixeira, reformulou o INEP e, por meio do Plano de Construções Escolares, propôs uma reformulação do sistema de ensino para atender as demandas da sociedade moderna:

> "Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste – em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está a chamar – num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e de educação e, além disso, à necessidade de vida e convívio social." (TEIXEIRA, 1961, p.195).

Demerval Saviani reconhece as contribuições de Teixeira para a educação no Brasil, destacando a sua preocupação em desenvolver um sistema adaptado às especificidades da realidade brasileira e articular o sistema de ensino, Para Saviani:

> "Portanto, embora seguindo Dewey, estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. Por isso, diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino. Em outros termos: se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado." (SAVIANI, D., 2008, p. 226).

Apesar de inspirar-se nas instituições inglesas e americanas, ele não defendeu uma mera reprodução dos modelos utilizados por estas:

> "Estou hoje convencido que a sabedoria das instituições inglesas ou americanas está presa à premissa da confiança no homem. Suas instituições são livres porque ali se confia no homem e se lhe dá a responsabilidade pelo que faz. Isto, somente isto, é o que defendo para o Brasil." (Teixeira, 1971, p.54).

Em um artigo publicado em 1960, Anísio reitera a função social da escola, diante da complexidade da sociedade e a importância da educação integral na formação do sujeito epistemológico:

> "Cada vez mais precisa o homem, para viver na sociedade artificial e complexa, em que se acha inserido, de uma boa educação intelectual, que, à falta de outro nome, chamaríamos de geral, seguida ou complementada de aprendizagens de natureza ocupacional, destinadas a lhe dar emprego ou trabalho. Graças àquela educação geral, a sua posição em relação ao trabalho ou emprego se fará muito flexível, habilitando-o a melhorar, aperfeiçoar-se e mudar mesmo de setor profissional. Isso quanto à educação comum. Quanto à especial, precisamos, como nunca, a equipe dos que irão não tanto guardar, mas aumentar o conhecimento humano, os pesquisadores; depois os organizadores, administradores e diretores – os verdadeiros maestros, mestres das grandes orquestrações do trabalho moderno; finalmente, em substituição da antiga classe de lazer, preparar os poetas e os artistas, isto é, os profissionais destinados a interpretar e dar significação, a nos dizer do sentido e do valor da vida e do esforço humano [...]" (Teixeira, 1976, p. 364).

A taxa de escolarização é maior entre os brancos e esta tendência tem se mantido estável, passando de geração em geração um contumaz déficit educacional e suas consequências. Para Ricardo Henriques:

> "um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – e a mesma observada entre seus avós. (...) A escolaridade média de ambas as raças cresce ao longo do século, mas o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros [2,3 anos em média], mantém se absolutamente estável entre as gerações". (HENRIQUES, R., 2001, p.27)

O ritmo lento em que progride a educação para este segmento da população projeta uma igualdade de condições para mais de uma geração. Segundo Carvalho e Segato:

> "De acordo com as projeções do IPEA, se a educação brasileira continuar progredindo no mesmo ritmo que hoje, em treze anos os brancos devem alcançar a média de oito anos de estudo e os negros só atingirão essa meta daqui a 32 anos. Portanto, só daqui a três décadas brancos e negros ficariam a par no ensino e concorreriam em pé de igualdade a uma vaga no ensino superior público. Com isso, o Brasil arcaria com o ônus de perder os talentos de mais uma geração de jovens negros, em sua quase totalidade." (CARVALHO e SEGATO, 2002)

De acordo com Santos, desigualdade e exclusão são assim definidas:

> "[...] a desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade a pertença se dá pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença se dá pela exclusão. Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. [...] Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita." (SANTOS, 2008, p. 280-281).

Neste contexto de desigualdade e exclusão, não somente a legislação deve avançar no sentido de garantir os direitos dos negros por meio da criminalização do racismo e ações afirmativas, a educação também tem um papel fundamental. De acordo com Munanga:

> "Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes as cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz deoferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.". (MUNANGA, 2005, p. 16).

Faz se necessário aos educadores uma revisão da sua práxis pedagógica para que não sejam reprodutivistas da herança discriminatória e que analisem criticamente a suposta harmonia racial existente no Brasil; Para Gomes:

> "(...) realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzido pela comunidade negra, à presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, e a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superadas no ambiente escolar." (GOMES, 2010, p. 104).

Conforme Arroyo**:**

> "As escolas não são um espaço tranquilo onde verdades verdadeiras são repassadas, mas questionadas. Questões que vêm da dinâmica social e cultural, das ciências, da política, dos movimentos sociais, do movimento docente e também dos educadores e dos educandos, das formas tão precarizadas de viver a infância, adolescência, a juventude ou a vida adulta. Interrogações que penetram no interior das grades curriculares as desestabilizam em suas certezas." (Arroyo 2010, p. 1075**).**

Observa-se o quanto a criança e posteriormente o jovem negro sente-se alienado ao frequentar uma escola em que a sua perspectiva é pouco valorizada e onde os comportamentos e ideologias tendem a ser homogeneizados. Atualmente na visão de Dresch, a EJA se desenvolve da seguinte forma:

> "Na atual conjuntura, a "Escolarização de Jovens e Adultos" ainda está circunscrita aos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem exclusivamente no âmbito dos espaços escolares limitados, em geral, às salas de aula, aos laboratórios e ao pátio. Nestes ambientes, os conhecimentos acumulados historicamente têm sido prescritos, sistematizados e transmitidos aos alunos pelos professores e/ou pelo órgão mantenedor em uma concepção curricular linear, normatizada, normatizadora e homogênea que estabelece ou fortalece ritos e dogmas peculiares à doutrinação e disciplinarização de sujeitos, subjetividades e dos próprios conhecimentos. Esse caráter da educação escolar tem sido veementemente questionado, em especial pelas diferentes traduções das Teorias Crítica e Pós-Crítica para o campo educacional". (DRESCH, 2008, p.2).

As políticas de acesso não são suficientes para garantir também a permanência daqueles que chegam em condições desiguais ao sistema de educação formal. Segundo Arroyo:

> "Enquanto o Estado proclama a universalização do ensino fundamental como superação das desigualdades, sua titulação apenas permite o acesso a empregos desqualificados, elementares, de sobrevivência, reproduzindo e aprofundando as desigualdades, quebrando o vínculo prometido entre escolarização, emprego e igualdade." (Arroyo, 2010, p.1399).

Incluir sem rever as práticas pedagógicas, sem uma reformulação do currículo e revisão do material didático, cria uma falsa sensação de igualdade baseada na tolerância e não no respeito e valorização da diversidade. Para Mantoan:

> "A tolerância, sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, vinda da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las." (MANTOAN, 2004, p.38).

Em Brasília o percentual de moradores negros é superior ao de não negros. Segundo os dados da Codeplan, conforme mostra o gráfico a seguir, existe uma discrepância entre a escolarização e remuneração entre os negros e não negros e a população negra tem menor participação no setor público, onde a média salarial é quatro vezes maior que a média da iniciativa privada:

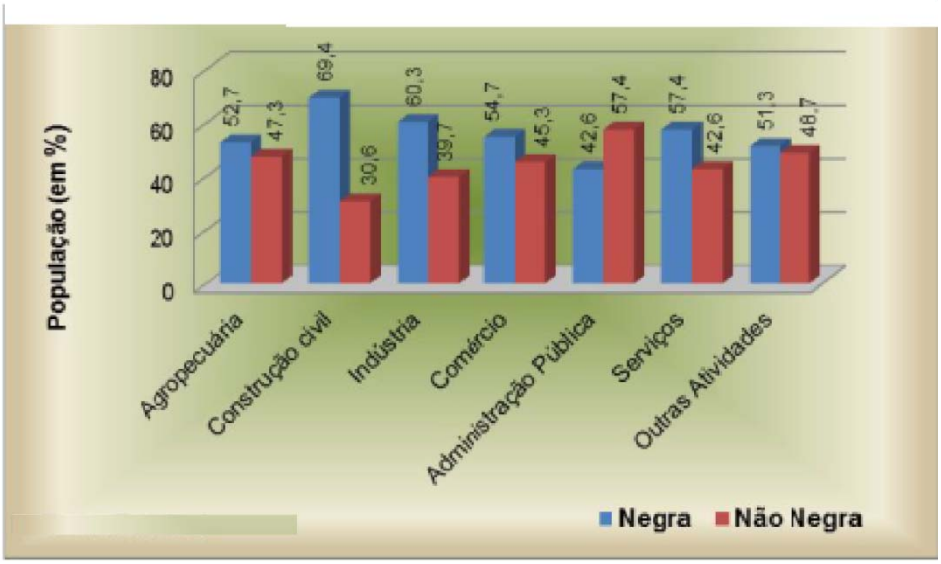

Gráfico1- Distribuição percentual da população ocupada segundo a situação de atividade remunerada por cor/raça-Distrito Federal-2011

O próximo gráfico mostra que os negros são maioria entre os empregados com carteira assinada, mas no tocante a remuneração, o trabalhador negro recebe em média 40% a menos que um não negro desempenhando a mesma função. Outro dado do gráfico que chama a atenção é o percentual de empregadas domésticas, muito superior entre as negras; O trabalho doméstico é remanescente do trabalho que as escravas “de dentro” faziam na casa grande durante o período da escravidão, por ser um trabalho mal remunerado, com recolhimento facultativo de FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço), rotina estafante sem horário rígido para o término da jornada, principalmente se a empregada mora

na casa onde trabalha, faz do serviço doméstico uma ocupação culturalmente associada a mulheres negras. Para Flávio dos Santos Gomes e Olívia Maria Gomes da Cunha:

> "A sujeição, a subordinação e a desumanização, que davam inteligibilidade à experiência do cativeiro, foram requalificadas num contexto posterior ao término formal da escravidão, no qual relações de trabalho, de hierarquias e de poder abrigaram identidades sociais se não idênticas, similares àquelas que determinada historiografia qualificou como exclusivas ou características das relações senhor-escravo." (Flávio dos Santos Gomes e Olívia Maria Gomes da Cunha. 2007 p. 11).

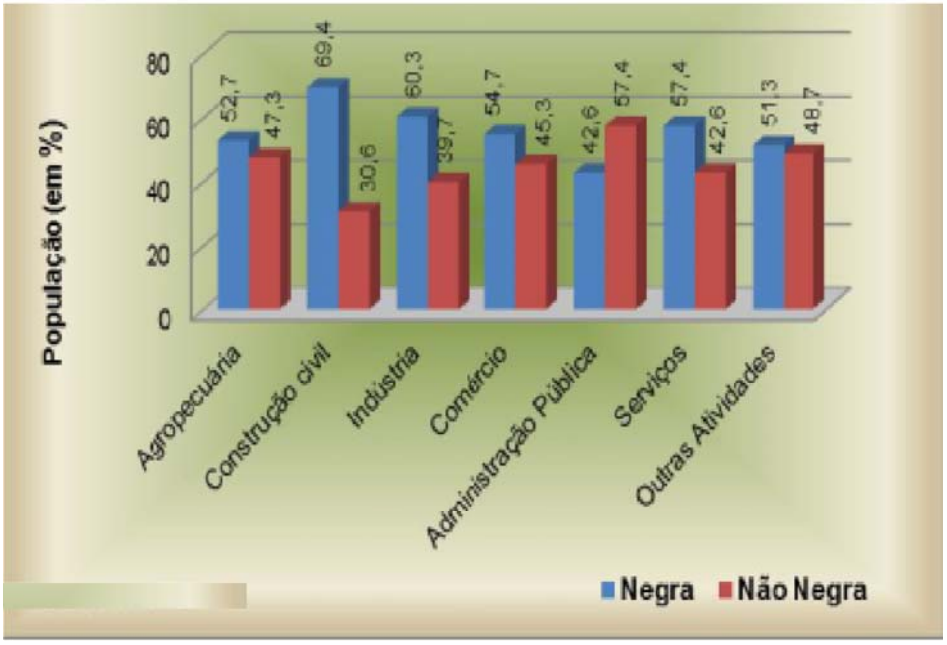

Gráfico 2. Distribuição percentual da população ocupada segundo a posição na ocupação por cor/raça-Distrito Federal- 2011

Ao discutir as desigualdades sociais no Brasil, faz-se necessário abordar a questão racial, uma vez que a classe social menos favorecida é composta, em sua maioria, por negros e fazer este enfrentamento é importante para entender os aspectos menos visíveis que subjaz o histórico de desigualdade e discriminação. Para Munanga:

> “A palavra ‘social’ incomoda-me muito. Quando dizem que a questão do negro é uma questão social, o que quer dizer "social"? As relações de gênero são uma questão social; a discriminação contra o portador de deficiência é uma questão social; a discriminação contra o negro é uma questão social. Ora, o social tem nome e endereço. Não podemos diluir retirar o nome, a religião e o sexo e aplicar uma solução química. O problema social tem de ser atacado especificamente. A discriminação racial precisa ser urgentemente enfrentada. Nós, negros, também temos problemas de alienação de nossa personalidade. Muitas vezes trabalhamos o problema na ponta do iceberg que é visível. Mas a base desse iceberg deixa de ser trabalhada”. (Munanga, 2004, p.51-66)

O gráfico abaixo aponta a diferença entre a renda bruta mensal, e a partir dele, pode-se inferir que o negro, devido à baixa remuneração, tem menos acesso a bens de consumo, atividades culturais e de lazer.

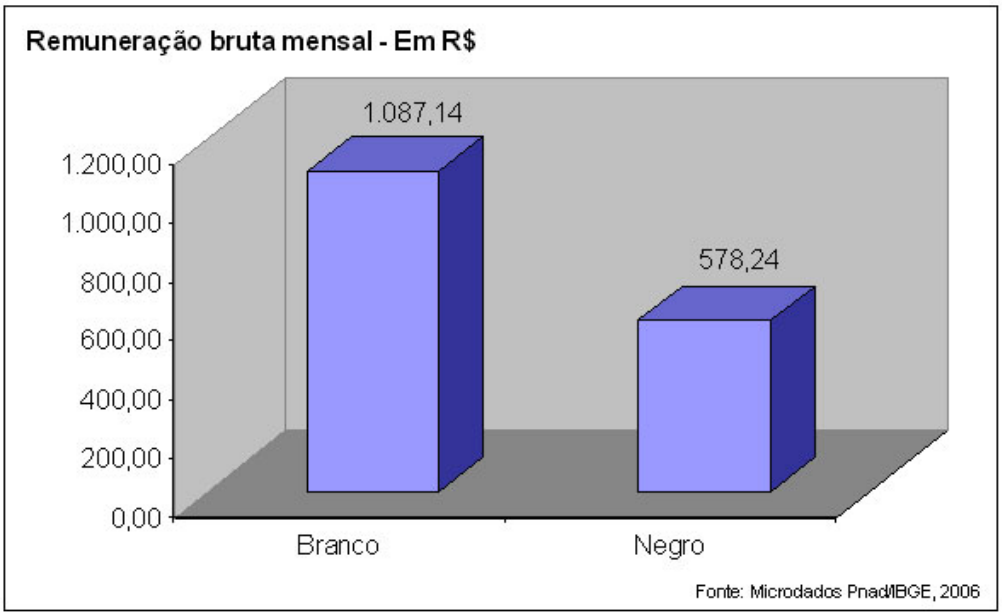

Gráfico 3.Pnad/IBGE

Segundo o quadro a seguir existem diferenças na escolaridade nas variáveis raça/cor e a descontinuidade dos estudos por meio do ensino regular gera uma maior procura pela Educação de Jovens e Adultos; De acordo com os dados, a população não branca

(classificação sobre raça/cor é baseada na autodeclaração de acordo com as opções “branco”, “preto”, “pardo” e “amarelo”, e a categoria “indígena”. Para efeito desta analise a população foi reunida em apenas dois grupos: “Brancos” e “Não Branco”), e o grupo não branco foi o que menos teve acesso e permanência a educação em todos os níveis pesquisados:

Nível de Escolaridade	Branca (%)	Não Branca (%)	Total (%)
Não concluiu o Ensino Fundamental	12	24	19
Não concluiu o Ensino Médio	23	31	27
Concluiu o Ensino Médio	37	33	34
Teve acesso ao Ensino Superior	23	13	20
Total	**100**	**100**	**100**

Quadro 1. PNAD 2011

Segundo a Análise das Relações de Raça/cor Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio PDAD 2010/2011, a população do Distrito Federal é composta por 57,52% de negros, entre todas as 24 regiões administrativas, a Região Administrativa SCIA-Estrutural é a que tem o maior percentual de população negra, conforme mostra o quadro abaixo:

R. A. \idade	**0 a 3**	**4 a 5**	**6 a14**	**15 a 17**	**18 a 24**	**25 a 59**	**60 anos ou mais**	**Total**
Águas Claras	40,3	39,9	54,3	50,9	49,2	44,8	33,9	45,1
Brazlândia	51,9	60,7	62,7	63,5	66,3	60,0	61,9	61,3
Candangolândia	48,8	45,0	62,4	52,9	56,0	56,1	55,0	56,0
Ceilândia	56,2	55,6	61,0	65,5	59,1	60,7	57,2	60,0
Cruzeiro	45,8	37,9	44,8	55,8	45,7	44,8	44,7	45,2
Gama	50,7	52,1	57,2	60,0	60,1	56,1	48,8	55,2
Guará	67,3	60,3	53,8	62,5	54,6	53,9	51,6	54,5
Itapoã	74,2	74,8	69,9	72,4	69,9	71,6	69,3	71,4
Jardim Botânico	25,6	38,6	33,7	35,4	32,1	30,3	29,3	30,8
Núcleo Bandeirante	48,8	61,5	48,9	49,3	50,8	49,1	44,9	48,9
Paranoá	67,9	75,2	74,9	74,8	73,2	73,4	64,8	72,8
Planaltina	64,5	67,0	65,1	69,5	64,3	61,8	52,2	62,4
Recanto das Emas	66,2	75,4	71,5	70,6	65,7	68,5	59,7	68,3
Riacho Fundo	57,7	59,0	60,4	61,4	63,7	59,2	49,6	59,0
Riacho Fundo II	56,0	59,6	65,8	67,8	61,9	59,9	64,0	61,7
Samambaia	56,7	61,4	64,5	62,0	63,4	59,6	61,7	61,1
Santa Maria	62,6	62,0	68,5	67,5	64,1	66,7	61,1	65,9
São Sebastião	67,1	68,6	72,7	71,8	73,3	71,5	60,7	71,1
SCIA-Estrutural	78,7	70,3	77,0	75,5	76,3	75,8	72,3	76,0
Sobradinho	51,7	51,3	49,6	54,0	47,0	45,3	45,2	46,7
Sobradinho II	40,7	47,9	50,8	60,2	56,4	53,5	42,1	51,9
Taguatinga	48,1	44,2	50,2	54,7	49,3	48,9	44,4	48,4
Varjão	75,8	74,1	72,9	68,4	71,4	71,5	72,4	72,0
Vicente Pires	35,7	37,2	43,3	51,3	50,0	45,3	41,3	44,7
Total	**55,8**	**57,7**	**61,0**	**63,2**	**59,3**	**57,2**	**50,9**	**57,5**

Quadro 2.

E também possui a maior população de analfabetos, conforme mostra o quadro a seguir:

Regiões Administrativas	Analfabeto	Saber ler e escrever ou fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio completo	Superior Completo	Não Sabe
Águas Claras	69,7	66,4	54,6	46,7	32,5	
Brazlândia	64,0	65,2	59,5	62,3	41,4	75,0
Candangolândia	72,3	62,2	58,8	51,9	47,0	-
Ceilândia	62,5	63,9	57,8	59,6	51,8	62,1
Cruzeiro	55,6	53,6	47,5	48,3	37,9	000,0
Gama	58,9	59,9	53,5	57,7	40,7	66,7
Guará	53,6	65,9	60,4	52,4	48,2	-
Itapoã	77,5	72,1	73,8	64,9	75,0	00,0
Jardim Botânico	40,0	59,3	42,7	31,9	25,3	100,0
Núcleo Bandeirante	65,2	54,4	52,4	48,2	42,1	-
Paranoá	79,4	73,3	76,4	70,8	51,3	100,0
Planaltina	67,3	65,1	63,8	58,6	40,3	000,0
Recanto das Emas	79,4	69,8	67,8	65,2	54,2	66,2
Riacho Fundo	55,6	63,4	56,1	59,7	51,7	33,3
Riacho Fundo II	77,2	62,3	61,7	60,3	50,5	22,5
Samambaia	68,9	63,7	59,4	59,1	50,3	60,0
Santa Maria	67,5	68,7	70,9	62,4	50,3	100,0
São Sebastião	74,6	74,5	74,0	66,2	52,3	75,0
SCIA-Estrutural	80,0	75,0	78,1	72,8	90,9	100,0
Sobradinho	60,0	57,7	49,7	45,9	33,6	-
Sobradinho II	64,6	64,8	62,6	50,4	34,8	66,7
Taguatinga	56,7	53,9	48,3	48,3	42,2	69,2
Varjão	66,7	74,6	74,0	65,6	53,8	100,0
Vicente Pires	62,1	51,9	50,0	44,9	39,3	100,0
Total	65,9	64,6	59,8	55,3	40,7	61,4

Quadro 3.

CAPÍTULO TRÊS:

Um olhar da EJA na cidade Estrutural

A escola pesquisada foi inaugurada em agosto de 2009, e desde 2010 passou a oferecer no período noturno dois segmentos da Educação de jovens e Adultos equivalentes aos nove anos do ensino fundamental, absorvendo parte da demanda, que por falta de alternativa, estudava nas cidades vizinhas como Cruzeiro e Guará. No período noturno são cerca de 500 alunos. A escola aderiu ao programa de ciclos no início do ano letivo de 2012, são cerca de 1 600 alunos no período diurno cursando da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental. Os alunos contam com quatro refeições por dia, devido ao Projeto de Escola Integral e consomem alimentos produzidos por agricultores do Distrito Federal, incluídos no Programa de Aquisição de Produtos da Agricultura (Papa DF).

A pesquisa foi desenvolvida entre os dias 27/02 e 05/3/2013, primeiramente colhendo os dados a partir da observação da dinâmica da sala de aula, posteriormente foi aplicado o questionário semiestruturado e culminou com a entrevista que foi feita em duas noites consecutivas, devido ao número de entrevistados e ao tempo que dispunham para responder as perguntas.

Dos 33 alunos matriculados, 24 aceitaram responder ao questionário e concederam a entrevista, sendo 17 mulheres e sete homens.

A faixa etária dos respondentes ficou distribuída da seguinte forma:

De 15 a 25 anos: dois (8,3%)

De 26 a 36 anos: 12 (50%)

De 37 a 47 anos: seis (25%)

De 48 a 58: quatro (16,7%)

Ao analisar a EJA, existe uma tendência em minimizar a abrangência dos termos Jovens e Adultos e a complexidade inserida em ambos, a esta tendência soma-se a omissão da análise sob o aspecto étnico racial e as implicações no processo educacional de se assumir como negro sendo oriundo de uma classe social menos favorecida. Para Gomes:

> "Os estudos sobre a juventude no Brasil precisam dar conta da presença da diversidade étnico-racial na trajetória de vida dos/as jovens do nosso país. Mesmo quando trabalham com o conceito de 'juventudes' os poucos estudos dessa área que realizam uma análise mais profunda sobre a temática, tendem a omitir ou excluir as implicações étnicas e raciais nas trajetórias de vida dos/as jovens, principalmente, aqueles que pertencem às camadas populares." (Gomes, 2004, p. 10-11)

A juventude que compõe a EJA, segundo Carrano:

> São jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros e incapacitados para produzir projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das poucas atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Jovens que vivem em bairros violentos, onde a violência é a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos. (CARRANO, 2008, p.116)

Entendendo os sujeitos como seres históricos, fez-se necessário fazer perguntas que resgatassem parte do percurso, que trouxessem uma reflexão ao momento presente, um exercício de abstração em direção ao futuro e a realização das expectativas ensejadas pela conclusão da EJA. Segundo Freire:

> Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desaparecia uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica (Freire, 2005, p. 107).

No tocante a escolarização, os pais dos entrevistados são:

13 analfabetos (54,2%)

Oito: Ensino Fundamental Incompleto (33,3%)

Dois não responderam (8,3%)

Um é filho de pais desconhecidos (4,2%)

Os respondentes frequentaram a escola regular por no máximo oito anos, mas não avançaram nos estudos e seguem na etapa equivalente ao quarto ano do ensino fundamental, em virtude das reprovações e desistências.

Entre os 24, três nunca frequentaram o ensino regular (12,5%)

Nove frequentaram três anos (37,5%)

Dois frequentaram cinco anos (8,3%)

Três frequentaram quatro anos (12,5%)

Quatro somaram sete anos de estudos (16,7%) e

Três completaram oito anos. (12,5%)

A baixa escolaridade reflete nas ocupações exercidas e na remuneração, uma vez que o ofício que todos os pesquisados exercem atualmente são ligados a serviços domésticos, operário na construção civil ou atividades que não exigem uma prévia certificação pra exercê-la; nesta perspectiva, Batista resgata a função social da escola:

> “A educação não está relacionada apenas à mobilidade social, não é só história, é todo um processo de formação do indivíduo. Romper com um padrão educacional branco e europeu é a possibilidade de reeducar para o conhecimento de nossa história, de nossa realidade social (BATISTA, 1988, P.12).”

Em relação às expectativas ao ingressar na EJA:

Dez relataram como sendo o fator primordial para mudança de cargo ou obtenção de um emprego (41,7%);

Um afirmou não saber (4,2%);

Dois apontaram a vontade de aprender como a motivação inicial para ingresso na EJA. (8,3%);

Oito afirmaram que a vontade de concluir os estudos foi o que motivou o retorno à escola. (33,3%);

Três falaram da importância de aprender para ajudar os filhos na escola, tal resposta ensejou uma pergunta que não estava no roteiro com relação à escolaridade dos filhos, e em todos os casos, a escolaridade dos filhos era igual ao superior ao dos entrevistados. (12,5%).

Durante as entrevistas, a maior parte dos participantes demonstrou dificuldades em assumir a identidade negra, ou algum constrangimento em se autodeclarar, afirmando ser parda a cor registrada na certidão de nascimento. De acordo com Munanga, tal fenômeno é explicado da seguinte forma:

> “Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os

> conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro." (Munanga, 2004, p.51-66).

Para responder a questão acerca de identidade étnico-racial, os entrevistados olhavam para o seu corpo buscando características que indicassem a etnia, comparavam-se aos demais, e muitas vezes perguntavam a minha opinião. De acordo com Araújo:

> "[...] a percepção social da cor e a escolha e/ou atribuição de categorias de cor é uma operação complexa que envolve não apenas uma apreensão de características fenotípicas, aqui imbuídas de valor e carregadas de significado, mas em que as categorias compõem um sistema e esta operação se processa num contexto de interação social." (Araújo, 1987, p. 15).

Nas palavras de alguns dos entrevistados, nota-se a pluralidade conceitual de raça e a importância do contexto de interação social mencionado acima:

"Eu não sou negro, tenho o cabelo mais liso e nariz fino, mas tenho dois irmãos que são pretos e com o cabelo duro, eu só tenho a pele escura. (J, 47 anos)."

"Você já viu a (...) ela sim é preta, é a mais preta da sala, perto dela eu sou um leite". (K, 26 anos)

"Sou parda, está no documento (certidão de nascimento), se alguém diz que sou negra eu discuto. (A, 32 anos)"

"Eu sou negra, mas sempre que digo isso, vem alguém e diz que sou morena porque meu cabelo é fino." (T, 39 anos).

Apesar de pesquisar as desigualdades fazendo um recorte da desigualdade racial, não é o já superado conceito biológico de raça que norteia este trabalho, e sim a seguinte definição de Guimarães:

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

> tecnológicos, sociais e políticos para a afirmação social dos grupos oprimidos." (GUIMARÃES, 2002, p. 50-51).

Ainda abordando o conceito de raça, trago a contribuição de Hall, que define raça como:

> "categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza." (HALL, 2003, p. 69).

Na entrevista,

20 alunos se autodeclararam negros\ pardos (83,3%);

1 se autodeclarou branco (4,2%);

Um amarelo (4,2%) e

Dois não responderam (8,3%).

A questão que propunha uma comparação entre a EJA e o Ensino regular foi respondida da seguinte forma pelos 21 alunos (excluindo os três que afirmam não ter cursado nenhum ano na escola regular)

12 acreditam que o ensino regular é melhor (57,2%);

Cinco afirmam que não tem diferença (23,8%);

Quatro afirmam que a EJA é melhor que o ensino regular (19%).

Nesta questão, observei que a as características apontadas como sendo um diferencial entre o ensino regular e a EJA, relacionavam-se muito mais aos sujeitos do que a escola ou ao ensino regular:

“A escola normal (regular) é melhor porque quando a gente está nela é porque não tem que trabalhar, vai mais descansado, brinca mais, tem gincana... (V, 32 anos).”

“Não gosto da EJA, nem nunca gostei de estudar só que de dia eu ia mais animado. (J, 47 anos)”.

Houve referência de abandono da escola na adolescência em decorrência e uma gravidez não planejada, um dos fatores que contribuem para que isso ocorra é a incapacidade de antecipação das consequências de um ato sexual desprotegido. Segundo Pinheiro: “A ocorrência da gravidez na adolescência é devido à incapacidade de pensar sobre situações hipotéticas e conceitos abstratos e, consequentemente, de antecipar as consequências da atividade sexual.” (Pinheiro, 2000, p.6); As falas de duas alunas reforçam esta afirmação:

“Engravidei aos trezes anos, claro que tinha que abandonar a escola, né? Eu era uma criança carregando outra... Quando namorava eu não tinha ideia de que podia ficar grávida, não tinha juízo nenhum: pulava o muro da escola e fugia para namorar escondido. (L, 35 anos).”

“A gente namorava, eu tinha medo de engravidar, mas não fazia nada pra me proteger, a gente era muito novo, nem pensava em nada... (E,41 anos)”

As aulas são ministradas das 19 às 22 horas, com um intervalo de 20 minutos, em que é servido o lanche em um dos pátios da escola. Os 33 alunos se agrupam de três em três, devido à falta de material didático suficiente para todos e este arranjo organizacional dificulta o acesso entre os corredores de carteiras, o que prejudica a interação entre os alunos.

As dificuldades de acesso e permanência marcaram as trajetórias destes jovens e adultos, de modo que as suas aspirações ao concluir os estudos versam basicamente em torno da inserção e ascensão profissional, reduzindo as aspirações dos sujeitos a um mero aperfeiçoamento da sua força de trabalho, de acordo com Dayrell:

> "Que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização nos quais o ser humano é proibido de ser', privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana [...] Não é que eles não se construam sujeitos, ou o sejam pela metade, mas sim que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem." (DAYRELL, 2003, p. 43).

O movimento das classes menos favorecidas para ter acesso às escolas fez com que o governo de uma maneira geral garantisse o acesso, mas no tocante a qualidade do ensino e condições de permanência faltam incentivos, os fatores contribuem para a não permanecia na escola, de acordo com Arroyo:

> Há várias décadas que as camadas populares vêm pressionando o Estado para entrar na escola. E entraram. Não na escola que durante anos serviu aos filhos das camadas dirigentes, mas em uma rede escolar de segunda ou terceira categoria. Com dois ou três anos incompletos foram expulsas, obrigadas a sair para entrar precocemente no mercado de trabalho, por falta de condições materiais, psíquicas, motoras e outros condicionantes tão pesquisados. Saíram porque o lugar delas não era esse, seu destino é o de trabalhadores. (ARROYO, 2006 p.16)

Em comum em todos os relatos está a inadequação do ensino regular ás especificidades do aluno trabalhador, impondo-se assim como única alternativa para a

conclusão dos estudos, a opção pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

A necessidade de trabalho foi apontada por 14 dos 24 entrevistados como o fator que mais contribuiu para o abandono da escola, este trabalho era desenvolvido em sua maioria entre os 12 e 14 anos, considerado trabalho infantil peça legislação brasileira vigente.

A diversidade dos sujeitos que compõe a EJA poderia gerar um espaço rico de vivencias e interações, mas o que ocorre normalmente é a tendência á homogeneização da cultura e dos saberes historicamente construídos, disseminada pela escola tradicional e aplicada até os dias de hoje, Para Arroyo:

> "Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos seria um horizonte muito interessante para a EJA. Superar a ideia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos frequentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres. Que coletivos são esses? É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais. Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos. Um ponto que chama muito a atenção nesses coletivos é a luta por sua identidade, a luta por sua cultura: cultura negra, memória africana, memória quilombola, memória do campo, memória das mulheres, memória dos atingidos por barragens. Essas são as grandes questões que eles colocam. Mas, quando chegam à escola, ninguém lembra que é atingido pela barragem, que é quilombola, que é do campo, que é do MST, não importa. É simplesmente alguém que está no estágio A, no estágio B, no primeiro segmento, no segundo segmento. [...]. O que isso poderia significar para um currículo de EJA?" (ARROYO, 2007, p 15-16).

Considerações finais

O processo de marginalização que a população negra sofre no Brasil desde a escravidão, que durou quase quatro séculos, e depois da abolição, ao dificultar o acesso a escola e negar o direito a terra, continua na medida em que não se cria condições para a ruptura do ciclo: baixa escolaridade- acesso a ocupações mal remuneradas.

A remuneração bem abaixo do que recebe um trabalhador branco exercendo a mesma função, faz da classe pobre, uma classe predominantemente negra, isto, muitas vezes mascara o preconceito racial, atribuindo características de preconceito social em um contexto de exclusão fortemente ligado ao período escravista e seus desdobramentos.

Ao analisar a EJA na cidade Estrutural observei a forma como os diversos tipos de preconceitos se coadunam e como a educação tem um papel fundamental para a mudança dos paradigmas históricos de segregações raciais e socioeconômicas.

Os alunos da EJA apresentam um déficit educacional com relação à idade, geralmente vem de reprovações no ensino regular, portanto, rompe com todas as expectativas docentes de aluno ideal e expõe as falhas do sistema de ensino e suas políticas públicas insipientes que garantam a permanência, principalmente do aluno trabalhador no sistema de ensino regular.

Este trabalho retratou o processo de marginalização da Educação de Jovens e Adultos - EJA, da população negra/parda/nãobranca e as suas consequências, buscou analisar a trajetória dos jovens e adultos e observar em que medida a identidade étnico-racial negra foi determinante para o seu (não) enquadramento no ensino regular sem, no entanto, esgotar as possibilidades de discussão e debates sobre o tema.

A pesquisa na escola revelou que a maioria do alunado da EJA se considera negro, há uma estreita relação entre a baixa escolaridade e a condição socioeconômica, a baixa escolaridade dos pais dos entrevistados pode ser considerado um fator importante na

trajetória educacional e ocupacional dos entrevistados, uma vez que a educação não proporciona apenas condições para mobilidade social, mas também socialização e construção de identidade.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Estou matriculada em um curso de extensão na Universidade de Brasília, que faz parte das ações afirmativas e visa preparar potenciais candidatos ás vagas de mestrado e doutorado nas seleções anuais da instituição.

Paralelo a este curso, pretendo estudar inglês e continuar lecionando numa creche na cidade Estrutural, onde faço parte da equipe pedagógica e desenvolvo oficinas de teatro e contação de histórias.

Sou coautora de um livro de histórias infantis com a minha filha Anna Rubi e gostaria de dedicar mais tempo á escrita de outras histórias, mantendo a parceria.

Passei no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal e estou aguardando a convocação, mesmo quando for convocada, vou continuar colaborando com as atividades da escola na qual leciono atualmente e, continuarei o curso de extensão no período noturno.

Sinto que tenho um compromisso com o meu gênero, minha etnia e minha classe, por isso as minhas perspectivas profissionais não giram em torno de acumulação de bens, ou ocupar posições de destaque, vou sentir que fui bem sucedida ao colaborar com o empoderamento das classes populares por meio da educação e cidadania. Acredito no poder transformador da educação e que alunos formados por universidades públicas devem ser comprometidos com a melhoria da escola pública; Trago uma frase do professor Cristovam Buarque com a qual me identifico:

> “Democratizar a universidade é fazê-la formar pessoas que vão ter um papel fundamental na mudança da sociedade brasileira. Costumo dizer que o que faz uma universidade elitista não é o estacionamento dela ter muitos carros de rico, é o fato de que os que se formam nela trabalham para servir aos ricos. Uma universidade que tenha um filho de rico estudando medicina para trabalhar no SUS é mais democrática do que uma universidade que tenha um filho de pobre estudando para servir aos ricos.”

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. C. N., (1987). A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 63, p. 14-15, nov.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

ARROYO, Miguel G A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, M. Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 2006.

BATISTA, J.;OLIVEIRA, M.Tem que rebolar.Intérprete:Elizeth Cardoso & Ciro Monteiro. In: ELIZETH CARDOSO & CYRO MONTEIRO. A Bossa eterna de Elizeth e Cyro. Rio de Janeiro: Copacabana, 1966.

BEISIEGEL, Celso de Rui, (1974). Estado e educação popular. São Paulo: Pioneira.

BEISIEGEL, Celso Rui. Estado e educação popular. Brasília: Líber Livro Ed., 2004.

BOURDIEU, Pierre, CHAMPAGNE, Patrick, (1998). Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de educação: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes. Cap. 9, p. 217-227.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance” In: MACHADO, M. (org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

CARVALHO, José Jorge de e SEGATO, Rita. *Cotas para estudantes negros no Brasil*. site Fórum de Antropologia do/no Brasil. Disponível em: <http://listhost.uchicago.edu/mailman/listinfo/ant-br>, acesso em 24 jul. 2002. [Links]

CUNHA, Olivia Maria Gomes da e GOMES, Flavio dos Santos (Orgs.). Quase cidadão: Histórias e antropologia da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro, Editora: FGV, 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 n. 24, 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes?: Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1105-1128, out. 2007.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. DRESCH, Nelton. A formação continuada de educadoras para a EJA. Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008. CD-ROM

FONSECA, M.V. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FREIRE, Paulo**.** Pedagogia do oprimido**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Convite a Leitura de Paulo Freire. Série Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Editora Scipione,1989.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N.L Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. In: Anais da 27ª Reunião Anual da 299 ANPED. Caxambu, 2004

GOMES, Nilma Lino. Um Olhar além das Fronteiras educação e relações raciais, Autêntica Belo Horizonte, 2010.

GUIMARÃES. A.S. Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, E. Da diáspora: identidades e mediações culturais SOVIK, L. (org.). Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: UNESCO, 2003. (Trad. Adelaine La Guardiã Resende. et. AL).

HENRIQUES, R., 2001. Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. Texto para Discussão 807. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

KLEIN, L.R. Alfabetização de Jovens e Adultos: questões e propostas para prática pedagógica na perspectiva histórica. Brasília: Universa, 2003.

LOURENÇO FILHO. (1960). Brasília e a Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 33 (78): 171-176 abr./jun.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: Revista Conselho da Justiça Federal /Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal, Brasília, nº 26, julho/setembro 2004, p. 36-44.

MARTINS, H. H. T.S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e pesquisa. São Paulo, v.30, n. 2, p. 289-300, mai/ago, 2004.

MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MUGRABI, Edivanda; DOXSEY, Jaime. Introdução à Pesquisa educacional. Fascículo 1. UFES/NE@, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2ª ed., Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, MEC/BID/UNESCO, 2005.

MUNANGA, Kabengele. "A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil." *Estudos Avançados 18.50 (2004): 51-66.*

NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Fernando Teixeira da. Trabalhadores, sindicatos e política (1945-1964). In.: DELGADO, Lucilia. FERREIRA, Jorge (Org.). O Brasil Republicano: O tempo da Experiência Democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 47-96.

OLIVEIRA, D. A. A recente escolarização da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno. In: FRIGOTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino Médio*: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

_____, (1981-1982). MOBRAL: um desacerto autoritário I, II e III. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, n. 23-24.

PINHEIRO, V.S. Repensando a maternidade na adolescência. Estud. psicol. (Natal) vol.5 no. 1, p.6, Natal Jan./June 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Sales dos Anjos. A Lei nº 10639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In Educação antirracista abertos pela Lei Federal nº 10.639/03- 2005.

SAVIANI, Demerval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz, O espetáculo das raças. Companhia das Letras, São Paulo, 2010.

TEIXEIRA, Anísio "A educação comum do homem de hoje" (1976).

TEIXEIRA, Anísio S. Cultura e Tecnologia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

_____. (1961). Plano de Construções Escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar.

TEIXEIRA, Anísio "A educação comum do homem de hoje" (1976)

http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/5170/3851

http://assibge.org/en/f/index.php?/topic/897-materia-sobre-salarios-com-dados-do-ibge-especialista-pede-cautela-nos-comparativos/

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-40142001000200012

http://www.ipea.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=375
http://www.brasil.gov.br/secoes/mulher/desigualdade-de-generos/mulheres-x-homens/print

http://www.df.gov.br/noticias/item/776-caf%C3%A9-da-manh%C3%A3-refor%C3%A7ado.html
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_sergio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO - PAD
Disciplina: Organização da Educação Brasileira

Brasília, 27 de Fevereiro de 2013

Ilmo.(a) Sr.(a) Diretor(a),

Venho, por meio desta, apresentar o (a) aluno (a) MARISTELA PEREIRA LEAL, que está realizando o trabalho final de conclusão do curso de Pedagogia nessa universidade, sendo por mim orientada.

A mencionada disciplina (Trabalho Final) integra o currículo do curso de pedagogia desta Universidade, sendo oferecida pelo Departamento de Planejamento e Administração - PAD da Faculdade de Educação - FE, onde exerço minhas funções docentes.

O objetivo da visita na escola é colher subsídios para a conclusão do seu trabalho que versa sobre a opção dos alunos na modalidade de educação de jovens e adultos.

Para cumprir este objetivo, espero contar com o apoio de V. Sa., recebendo e apoiando o(a) aluno(a) no desenvolvimento de sua atividade acadêmica.

Na expectativa de poder contar com a sua colaboração nessa importante atividade de formação de professores, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Remi Castioni

Professor do PAD/FE/UnB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou estudante de Pedagogia na Universidade de Brasília, estou realizando uma pesquisa com o objetivo de analisar as trajetórias dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Sua participação envolve responder a um questionário e a uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, com a duração aproximada de 15 minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Se quiser apenas responder ao questionário ou conceder apenas a entrevista também pode.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo e-mail: maristela.pereiraleal@gmail.com ou telefone: 8569 2794.

_____ _____-

Maristela Pereira Leal Local e data

Matrícula: 090029542

_____ _____

Nome e assinatura do participante Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Professor: Remi Castioni

Aluna: Maristela Pereira Leal 090029542

Questionário

1)Qual é o seu nome e idade?

2)Qual o estado de origem da sua família?

3)Escolaridade dos pais

4)Cursou quantos anos a escola regular?

Roteiro para as entrevistas

1)Motivos de não ter continuado na escola regular?

2)Motivos da opção pela Educação de Jovens e adultos?

3)Quais são as suas expectativas com relação a EJA?

4) Quais são as suas expectativas após a conclusão da EJA?

5) Em comparação com o curso regular a EJA é...

6)Do ponto de vista étnico racial você se considera...