

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA: GERAÇÃO, CLASSE E RAÇA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN EJA: GENERATION, CLASS AND RACE IN BRAZILIAN EDUCATION

Data de entrega dos originais à redação em: 25/06/2016
e recebido para diagramação em: 23/08/2016

Marise Esteves Lima *

A literatura especializada tem salientado que são ainda bastante evidentes no Brasil as marcas de um passado colonial escravista. Uma consequência direta dessa história de opressão foi uma modesta presença de negros no ambiente escolar ao longo do século XX. Da mesma forma, um grande contingente de jovens e adultos, no mais das vezes oriundos de setores mais carentes da população, viu-se excluídos ou afastados do ambiente escolar, porém, as políticas voltadas para a Educação elaboraram nas últimas décadas um programa que têm por objetivo estender a educação até esse público, qual seja a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É partindo dessas informações que propomos, nesse projeto, refletir sobre um tipo particular de relação: a que envolve os negros e a escola no contexto da educação de jovens e adultos.

Palavras-Chave: EJA. Escolarização. Educação. Racismo.

The specialized literature has pointed out that the marks of a slaveholding colonial past are still quite evident in Brazil. A direct consequence of this history of oppression was a modest presence of the black in the school environment throughout the twentieth century. Similarly, a large number of youths and adults, most often coming from the poorest sectors of the population, found themselves excluded or removed from the school environment. However, policies for education developed in recent decades, for example with a program that has aimed at extending education to this public, which is the Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Education for the Youth and the Adults. It is from this information that we propose, in this project, to reflect on a particular type of relationship: the one involving the black and the school in the context of adult education.

Keywords: EJA. Schooling. Education. Racism.

1 INTRODUÇÃO

Alguns noticiários televisivos, revistas especializadas em educação voltadas para um público mais amplo (*Escola*, por exemplo), periódicos acadêmicos especializados em educação ou ainda as páginas governamentais da Internet frequentemente informam seus leitores de que finalmente, reduziu-se o analfabetismo, que, até recentemente, era uma marca indelével da sociedade brasileira. De acordo com uma matéria disponibilizada na página do MEC em 13 de novembro de 2015, entre os anos de 2001 e 2014, o Brasil chegou a reduzir em 4,3% o número de analfabetos. A taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais foi estimada em 8,3%, o que significa, de acordo com o IBGE, 2,5 milhões de pessoas analfabetas a menos, em relação a 2001. Esse número foi gerado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Nessa cruzada por melhorias na educação da população brasileira, um esforço de inclusão diferencial foi feito em relação aos homens e mulheres negros por meio de ações afirmativas, ou seja, um conjunto de medidas especiais direcionadas a grupos discriminados e vitimizados por processos de exclusão social, passados e presentes. O objetivo principal é superar a desigualdade e a segregação dessas populações. Através dessas ações inclusivas, pretendia-se garantir aos homens e mulheres negros igual acesso à saúde, empregos e manifestações

culturais e à educação. Isso pode ser percebido, por exemplo, pela promulgação da lei 10.639/03, que altera a Lei no 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, pelo Estatuto da Igualdade Racial, pela Lei das Cotas Raciais em instituições de ensino superior, que eram espaços até então reservados aos segmentos mais elitizados e mais brancos da população.¹ As cotas raciais são ações afirmativas que surgiram primeiramente em alguns países que tentavam amenizar as desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças distintas e que foi adotado pela primeira vez em 1960, nos Estados Unidos da América. Essa conquista é certamente tributária das lutas por direitos civis dos negros organizadas pelos grupos de ativismo racial estadunidenses daqueles anos. Merece atenção também o Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

Serão apresentados mais a frente alguns dados a partir dos quais se pode concluir que grande parte dos

¹ Informações disponíveis em: < http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php>. Acesso em: 15 mar. 2016.

* Graduada em Pedagogia e História. Professora da Rede Pública Estadual de São Paulo, E.E. Dom João Maria Ogno e da Rede Pública Municipal de São Paulo, EMEI Neusa Conceição Stinchi. < marisesteves@gmail.com >.

adultos com educação deficitária, ou mesmo analfabetos, provém dos setores mais pobres da população, na qual a presença de homens e mulheres negros é bastante significativa. Foi por esse motivo que elegemos como objeto de investigação um tipo de educação voltada para jovens e adultos que retornam ou ocupam pela primeira vez os bancos de uma sala de aula. Nossa intenção neste artigo, portanto, é abordar a presença de homens e mulheres negros na Educação de Jovens e Adultos (EJA), um programa educacional voltado para homens e mulheres compreendidos nessa faixa-etária que tiveram suas histórias de vida marcadas por uma combinação de múltiplas opressões. O texto seguirá o seguinte itinerário: num primeiro momento será elaborado um breve histórico da EJA, em seguida salientar-se-ão as formas como o racismo foi sendo institucionalizado nas políticas educacionais e, por último, serão destacados alguns dados e reflexões sobre os homens e mulheres negros na EJA.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

De acordo com os números do censo realizado pelo IBGE em 2010, aproximadamente metade da população brasileira (49,25%) com idade acima de 25 anos não chegou se quer a concluir o ensino fundamental, o que representa 54,5 milhões de brasileiros. A mesma pesquisa revela também que esse número é ainda mais alto em áreas rurais, subindo para 79,6%. Entre a população urbana, a taxa é de 44,2%. Pode-se verificar também que 16 milhões (14,65%) de pessoas com 25 anos ou mais concluíram o fundamental, mas não chegaram ao fim do ensino médio, 35,8% concluiu o ensino médio e 11,26% têm nível superior completo. Diante dessa situação, foi ficando cada vez mais nítida, para os pensadores da educação no Brasil (VEIGA, 2008; ROSEMBERG, 1987) a necessidade de incluir no processo educacional esse grande contingente de jovens e adultos que foram excluídos dos bancos escolares.

Foi na segunda metade do século XIX que se iniciou a difusão da alfabetização no Brasil, como forma de acompanhar a constituição tardia do sistema público de ensino.

Até fins do século XIX, as oportunidades de escolarização eram muito restritas, acessíveis quase que somente às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, minoria da população. O primeiro recenseamento nacional brasileiro foi realizado durante o Império, em 1872, e constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Essa mesma proporção de analfabetos foi encontrada pelo censo realizado em 1890, após a proclamação da República. (UNESCO, 2008, p. 20)

Com o alvorecer da república, a alfabetização e a instrução elementar do povo ganharam destaque nos discursos de alguns políticos e intelectuais, que passaram a se referir ao analfabetismo como vergonha nacional, atribuindo à alfabetização a elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a “iluminação do povo” e o “disciplinamento das camadas populares”, até então consideradas incultas e, portanto, incivilizadas. (UNESCO, 2008, p. 21). A despeito disso, não se fez muita coisa nesse

período para dinamizar as ações educativas no intuito de que elas chegassem a atingir uma ampla faixa da população. Devido à escassez de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até a década de 1950, ocorria que mais da metade da população brasileira era ainda analfabeta. Permaneciam, por esse motivo, excluídos da vida política já que o direito ao voto tinha a alfabetização como prerrogativa. (UNESCO, 2008, p. 21).

As primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos a ser instituídas no Brasil, surgiram por volta do final dos anos de 1940, quando começaram a se disseminar pelo território nacional algumas campanhas de alfabetização. Determinante para isso foi a criação, em 1947, do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação, quem promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Vale ressaltar que nesse período vários países latino-americanos, asiáticos e africanos realizaram campanhas de alfabetização em massa sob expressas recomendações UNESCO, criada no contexto do pós-guerra.

A alfabetização de adultos era entendida como importante meio de difusão de valores democráticos e vetor de desenvolvimento dos países atrasados, reafirmando a concepção de que a alfabetização era determinante para a inserção dos indivíduos na vida cívica, capacitação para o trabalho e incremento da produtividade. Em outras palavras, educar e alfabetizar eram a porta de entrada para o desenvolvimento das nações.

Mais tarde, no começo dos anos de 1960, alguns movimentos de educação e de cultura popular, ligados a algumas organizações sociais, à Igreja Católica e a governos, ampliaram experiências de alfabetização de adultos que tinham por objetivo conscientizar os participantes de seus direitos cidadãos, analisar criticamente a realidade e nela intervir com vistas a modificar as estruturas sociais injustas que marcavam a realidade brasileira daqueles anos.

Mas essas experiências iniciais passariam por uma inflexão nos anos que se seguiram. Como se sabe, esse período foi marcado por uma efervescência político-social num cenário propício à experimentação de novas práticas de alfabetização exploradas pelos movimentos de educação e cultura popular. Grande parte dessas ações tomavam como fundamento a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire.

Paulo Freire criou uma proposta para a alfabetização de adultos que inspira até os dias de hoje diversos programas de alfabetização e educação popular. Sua compreensão inovadora da problemática educacional brasileira interpretava o analfabetismo como produto de estruturas sociais desiguais e, portanto, efeito e não como causa da pobreza. Freire propunha que os processos educativos operassem no sentido de transformar a realidade, e a alfabetização era vista como uma ferramenta propícia ao exame crítico e à superação dos problemas que afetavam as pessoas e comunidades. Sua pedagogia fundada nos princípios de liberdade, da compreensão da realidade e da participação favorecia a conscientização das pessoas sobre as estruturas sociais e os modos de

dominação a que estavam submetidos, alinhando-se a projetos políticos emergentes na época. A perspectiva freireana reconhecia os analfabetos como portadores e produtores da cultura, o que se opunha de maneira contundente às representações de analfabeto até então preponderantes, fortemente marcadas pelo preconceito. A educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica, transformando-a em consciência crítica. (UNESCO, 2008, p. 27).

Um momento bastante peculiar, nesse sentido, foi experimentado durante a ditadura militar, instaurada no Brasil pós-64. Nesse período, o governo se apropriou da educação dos jovens e adultos de forma a manter a coesão social e legítima o regime ditatorial. A escolarização de jovens e adultos ganhou a feição de ensino supletivo, instituído pela reforma do ensino de 1971, mesmo ano em que teve início a campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou conhecida pela sigla Mobral:

Com um funcionamento muito centralizado, o Mobral espalhou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar. A iniciativa de maior repercussão derivada do Mobral foi o PEI – Programa de Educação Integrada –, que condensava o antigo curso primário e criava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e demais pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. (UNESCO, 2008, p. 8).

Assim, o sistema educacional foi direcionado a atender às necessidades de recursos humanos exigidos pelo modelo econômico vigente de concentração de riqueza e a escolarização básica para jovens e adultos se institucionalizou nas redes de ensino. Com a Lei 5.692 de 1971 o ensino de 1º e 2º graus passou por uma reformulação que regulamentaria o ensino supletivo e atribuiria à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, entendidos na época como os ciclos da vida mais adequados à aprendizagem.²

A escolaridade obrigatória passou de quatro para oito anos de estudos e isso se converteu em novas exigências de qualificação pelo mercado de trabalho. Efetivou-se então um aumento considerável na procura pelos exames supletivos. Vale notar que, mesmo após a promulgação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96, a educação brasileira permanece ainda bastante impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que serviu de inspiração ao ensino supletivo: reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência.³

Para Di Piero, não se pode atribuir apenas à estreiteza pedagógica do paradigma compensatório os escassos resultados qualitativos alcançados pelo

2 LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> >.

3 LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >.

ensino supletivo. Para isso também teriam contribuído a constante escassez de recursos financeiros e a falta de preparo específico dos professores, comuns ao ensino público em expansão naquele período. Essas mazelas afetaram de modo mais agudo as modalidades tidas como de menor prestígio, como a educação de jovens e adultos. (DI PIERO, 2010)

Com o processo de redemocratização e a retomada das eleições diretas nas capitais em meados dos anos de 1980, os sistemas de ensino público começaram a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular do passado. Foi quando se desenvolveram experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Segundo Di Piero, foi durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo, em 1997, que se proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, num momento em que ainda não havia, pelo menos no Brasil, um consenso sobre isso. (DI PIERO, 2010)

Na década de 1990, foram desenvolvidas diversas iniciativas visando a educação de jovens e adultos. O governo atribuiu também aos municípios esta tarefa e chegou a estabelecer parcerias com Organizações não governamentais, universidades e grupos informais, populares e Fóruns estaduais e nacionais. Foi em 1997, através desses Fóruns que a história da EJA começa a ser registrada como o “Boletim de Ação Educativa”.

No texto da lei, esta visa atender, em especial, como prioridade sujeitos que por diversos motivos não estudaram ou interromperam seus estudos, retornando à escola após algum tempo para iniciar ou dar continuidade ao processo de escolarização. Refere-se a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, dentre outros fatores. (SILVA e KUROSAWA, 2015, p. 412).

Esse processo de transição vem ocorrendo de forma lenta e gradual, impulsionado pelo resgate da contribuição da educação popular, por mudanças no pensamento pedagógico e também na reconfiguração das relações entre educação e trabalho na sociedade atual. Assim, a educação não deve estar voltada para as carências do passado, como ocorria no ensino supletivo. Deve, ao contrário, reconhecer que os jovens e adultos são sujeitos plenos de direito e de cultura, e se perguntar sobre quais são suas reais necessidades de aprendizagem no presente. Esse seria o passo inicial para uma transformação educacional realmente efetiva.

De acordo com informações disponíveis no site da Secretaria Estadual de São Paulo, um número aproximado de 1600 escolas estaduais paulistas oferecem turmas de EJA, um sistema de ensino e aprendizagem que torna possível a indivíduos jovens e adultos, concluir tanto o Ensino Fundamental e Médio, mesmo depois de se ter ficado ausente por muito tempo ou mesmo nunca ter ingressado nos bancos escolares. Conforme consta no sítio da Secretaria, as aulas do Ensino Fundamental passam a atender alunos

a partir de 15 anos enquanto que os alunos interessados em concluir o Ensino Médio devem ter, no mínimo, 18 anos. Os módulos de seis meses cada são equivalentes aos anos e séries do ensino regular. O curso conta com quatro horas diárias, de segunda à sexta-feira.⁴

A EJA atende principalmente à população mais carente da sociedade que se viu alijada do processo formal de educação por causas múltiplas, mas todas explicáveis por meio da história. Diante de uma realidade marcada por um elevado número de indivíduos em idade adulta que foram excluídos dos processos formais de educação, os desafios da alfabetização e elevação de escolaridade dessa parcela da população ganham destaque no debate público atual no Brasil, relegando a um plano secundário outras dimensões igualmente relevantes da educação popular.

A preferência atribuída à escolarização pode ser percebida quando recorremos à Constituição Federal de 1988 e percebemos que a mesma assegura o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, sendo, portanto, um direito fundamental um direito do cidadão.

Atualmente, vem-se discutindo no Brasil se a EJA não seria um projeto educacional que teria seus dias contados. Essa incerteza sobre seu futuro derivaria do fato de que, com as melhorias estruturais da educação de crianças e adolescentes, não restariam jovens e adultos a serem alfabetizados num futuro próximo. Em um livro bastante esclarecedor a respeito da situação atual da EJA no Brasil, os organizadores iniciam a apresentação lembrando que:

Para muitos gestores públicos a EJA é vista como parte de um passado que está por se extinguir, uma vez que a grande maioria das crianças hoje frequenta a escola e somente os mais velhos seriam os prováveis demandantes da modalidade. Com a morte inevitável destes, a EJA sucumbiria. O primeiro equívoco desta leitura está no fato de que não se pode compreender a EJA apenas como processo inicial de alfabetização. Nos dias atuais coloca-se, antes de tudo, o direito à educação básica e a educação ao longo da vida. Quando temos em conta esta perspectiva, temos que encarar o fato de que 65 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não tinham concluído o Ensino Fundamental e 22 milhões com 18 anos ou mais não tinham terminado o Ensino Médio em 2010 conforme o Censo. Apenas 4,2 milhões frequentavam a escola de EJA no país em 2010, caindo para 3,1 milhões em 2013. (CATELLI JR et al., 2014)

Se, como querem os autores, a EJA deve ser muito mais do que um curso de alfabetização, podendo ofertar educação para além dos anos iniciais, as estatísticas apresentadas pelos autores só reafirmam a sua necessidade no contexto atual. Diante disso, é necessário olhar para seu público na tentativa de entendimento de suas demandas e de suas peculiaridades. Mas antes de adentrar nas relações entre EJA e raça, faz-se necessário discorrer sobre como raça e escolaridade têm se relacionado historicamente no Brasil.

3 RAÇA E ESCOLARIDADE

A Constituição de 1824 (Art. 179, 32) declarava que todos os cidadãos deviam ter direito à instrução primária gratuita, revelando a necessidade, já no século XIX, de instruir e civilizar a população. Segundo Veiga (2008), a aprendizagem da leitura, da escrita e das contas, bem como a frequência à escola, seriam aspectos essenciais para a edificação de uma nova sociedade. A despeito disso a taxa de analfabetismo chegava a 84% da população em 1872. Mas esse total alarmante dizia respeito apenas aos segmentos livres da população. Quanto aos escravizados e aos indígenas, pode-se dizer que sua educação era apreendida na oralidade e o acesso à cultura da leitura e da escrita era considerado inútil para esses segmentos (SCHWARCZ, 1993).

Marcos Vinicius Fonseca afirma que a exclusão formal dos escravos tinha a ver com o perigo que a instrução poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista, mas também estava relacionada com ideias de cunho extremamente racista, desenvolvida por pensadores e intelectuais eugenistas do século XX e que pretendiam que a modernização do país se produzisse em consonância com o branqueamento gradual da população. (FONSECA, 2005). Dessa forma o Brasil poderia pensar em igualar-se como os modelos de civilidade e civilização eurocêntricos. De acordo com essas ideias, os anos de cativo havia legado aos escravos mais do que uma história de correntes e grilhões, que poderiam ficar no passado.

Diversos historiadores sociais já demonstraram que o período compreendido entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX foi marcado por visões extremamente racistas e eugênicas, compartilhada por médicos, juristas, responsáveis pelo poder público e jornalistas, mas também pelo senso comum, uma suposta inadequação dos negros à sociedade livre devido aos anos de penúria do cativo que os teria impedido de desenvolver virtudes morais. (CHALHOUN, 1996, 2001; AZEVEDO, 1987; GOMES, 2007).

Mas uma grande parcela de escravos recém-saídos do sistema compulsório foi morar nas habitações mais baratas como cortiços e casas de cômodos, marcados pela violência, insalubridade e com famílias vivendo destituídas de privacidade. (CHALHOUN, 1996; ESTEVES, 1989). Chegou-se na época a se estabelecer uma analogia entre os moradores dos cortiços e os micróbios que causavam as epidemias como fica claro numa fala de Ruy Barbosa referindo-se às epidemias de varíola e febre amarela que assolaram o império nesse período:

É um mal que só a raça negra logra imunidade, raro desmentida apenas no curso das mais violentas epidemias e em cujo obituário, nos centros onde avultava a imigração europeia, a contribuição das colônias estrangeiras subia a 92 por cento sobre o total de mortos. Conservadora do elemento africano, exterminadora do elemento europeu, a praga amarela, negreira e xenófoba, atacava a existência da nação em sua medula, na seiva regeneratriz do bom sangue ariano, com que a corrente imigratória nos vem depurar as veias da mestiçagem primitiva, e nos dava, aos olhos do mundo civilizado, os ares de um matadouro da raça branca. (BARBOSA, apud CHALHOUN, 1996, p. 95).

4 < <http://www.educacao.sp.gov.br> >. Acesso em: 10 fev. 2016.

Rui Barbosa foi um dos mais profícuos pensadores desse período que estava particularmente preocupado com os rumos políticos e sociais dessa nova nação em formação e que via na educação um dos principais vetores de transformação das estruturas sociais. Foi eleito deputado provincial na Bahia em 1878, deputado geral no ano seguinte e permaneceria na vida pública nacional por quase cinquenta anos. Foi autor de diversos projetos, pareceres, artigos para jornais, discursos conferências e trabalhos jurídicos. (MORMUL e MACHADO, 2013). Suas palavras acima citadas deixam claro que, para ele, os ex-escravos seriam má influência no ambiente escolar, já que, estes transformariam essas instituições em centros de proliferação de moléstias que poderiam “contaminar” biologicamente e corromper moralmente o ambiente social. Em outras palavras, temia-se que o contato com os escravos viesse a “contaminar” as crianças com uma cultura primitiva indesejada.

Assistindo *Escolarizando o Mundo – O último fardo do homem branco*, filme que problematiza a expansão da escolarização no mundo e o efeito disso para outras formas de conhecimento oriundas da tradição e da oralidade, podemos perceber que a escolarização brasileira se configurou como um importante instrumento de dominação e controle de uma grande parcela da população. Após a abolição, a educação vai ser vista como uma forma de civilizar os ex-cativos. Como bem lembra Veiga:

(...) os diferentes registros nos levam a indagar sobre a precariedade do funcionamento e da manutenção das aulas públicas onde a maioria das crianças nada aprendia; o problema da frequência, causado principalmente devido ao trabalho infantil; e às limitações da aprendizagem. Talvez seja possível pensar esses problemas relacionados à sua clientela, ou seja, alunos pobres, negros e mestiços e as expectativas e o imaginário produzido pelas elites em relação às condições de educação desses grupos sociais. (VEIGA, 2008, p.18).

Como se pode perceber, desde o início, o acesso de negros aos bancos escolares se deu de forma precária. Essa situação persistiria mais de um século depois quando Rosemberg identificaria, na década de 1980, que os alunos negros estavam em piores escolas, que a jornada era mais curta, que a rotatividade dos professores era mais frequente e que o prédio escolar era mais deficiente. (ROSEMBERG, 1987). Revela-se a continuidade de uma lógica da oferta da educação institucionalizada na qual, seja por meio da interdição ou da exclusão do processo de instrução/escolarização, os negros são o grupo social mais vulnerável. (PASSOS, 2012, p. 03).

A exclusão dos negros do processo de escolarização acompanha toda a história da educação no Brasil. Mas foi somente na última década que ações afirmativas foram elaboradas no sentido de proporcionar a entrada de homens e mulheres negros em universidades públicas:

No Brasil, as cotas raciais ganharam visibilidade a partir dos anos 2000, quando universidades e órgãos públicos começaram a adotar tal medida em vestibulares e concursos. A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição de ensino no Brasil a adotar o sistema de cotas raciais, em junho de 2004. De lá para cá o número de universidades que possuem ação afirmativa baseada em raças só aumentou e hoje já representa a maioria das universidades federais. (LESME, 2016)

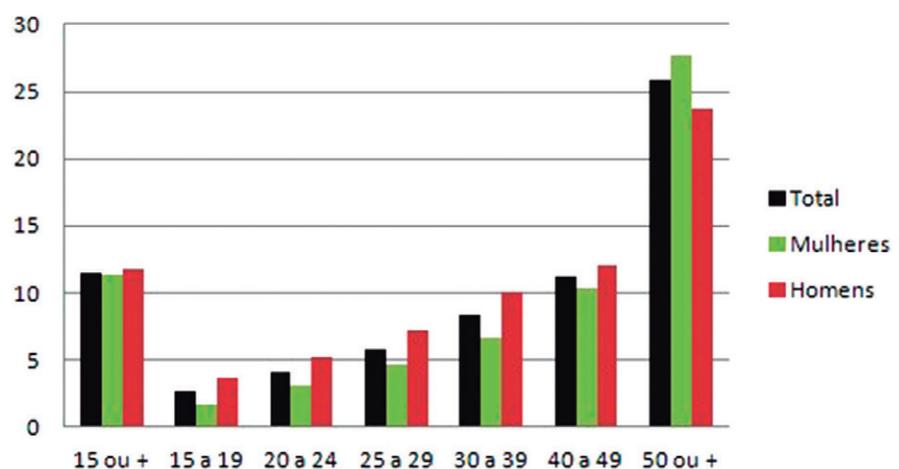
O sistema de cotas raciais no Brasil não beneficiaria apenas os negros e que algumas instituições públicas do norte do país reservam vagas ou empregos também para indígenas e seus descendentes, sendo que algumas também reservam parte de suas vagas para candidatos pardos.

Até aqui se procurou destacar tanto uma gradual transformação nas políticas educacionais - que num determinado momento passou a se importar não apenas com as crianças, mas também com a parcela de jovens e adultos que foram excluídos do processo educacional - quanto as formas precárias como os negros e negras foram introduzidos nos bancos escolares e de como um passado escravista parece marcar suas trajetórias desde então. Passamos então a nos deter especificamente sobre a presença de alunos e alunas negros na EJA.

4 NEGROS E NEGRAS NA EJA

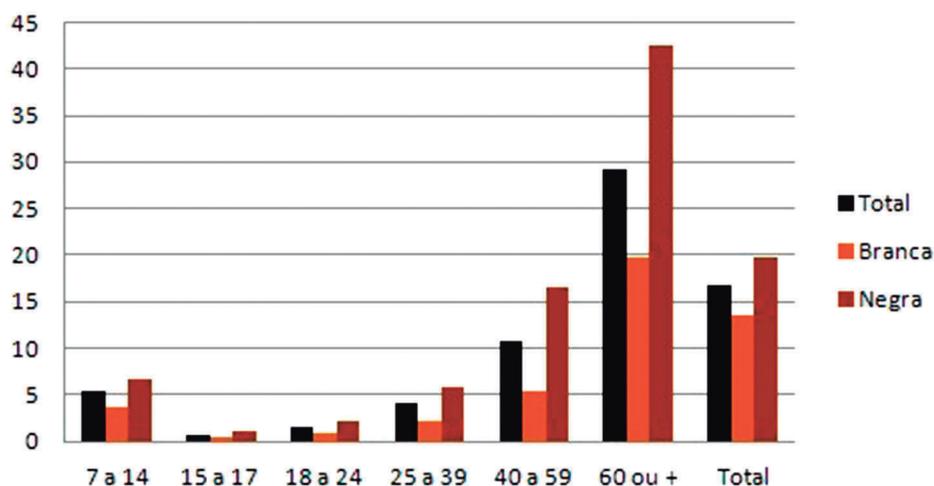
Questões relacionadas a gênero e sexualidade têm sido apontadas por alguns autores como de grande importância para pensar sobre a EJA. Rosemberg e Madsen concluíram que o sexo é a variável que apresenta menor diferencial nessas taxas, e que a questão mais grave é a questão racial. As autoras, com base nos números do PNAD 2009, construíram esses gráficos que demonstram isso claramente:

Analfabetismo entre homens e mulheres, por grupos de idade



Taxa de analfabetismo por grupos de idade, segundo o sexo. (Fonte: PNAD 2009)

Analfabetismo entre mulheres, por grupo de idade e raça



Taxa de analfabetismo de mulheres por grupos de idade, segundo a cor/raça. (Fonte: PNAD 2009)

Um pouco antes, a PNAD 2007 já trazia números reveladores sobre a questão racial e a educação, pois havia ainda 14,4 milhões de analfabetos no país, sendo que a maioria deles (62,5%) era de negros autodeclarados. Havia, portanto, nove milhões de jovens e adultos negros analfabetos.

Nesse mesmo ano, o IPEA salientava que a taxa de escolarização líquida no ensino fundamental era de 95,7% para a população branca e de 94,2% para a população negra. No ensino médio essa taxa era de 58,4% para brancos e 37,4% para negros. Mesmo que o ensino fundamental tenha, nos últimos anos atingido um número maior de membros da população negra, a taxa de escolarização no ensino médio é ainda bastante preocupante. No que se refere ao acesso à educação superior, entre 1996 e 2006, aumentou em 25,8% o número de estudantes brancos de 18 a 24 anos matriculados no nível superior, enquanto que a participação de pretos e de pardos nesse nível de ensino aumentou em 15%, o que certamente se explica pelas políticas de ação afirmativa que foram ampliadas e firmadas. Com base nesses números, Passos insiste que:

As desigualdades raciais no Brasil têm impedido milhões de negros e negras a terem acesso aos direitos fundamentais. Essa afirmação, cada vez mais presente na mídia, em estudos, estatísticas e pautas governamentais, evidencia que o racismo traz consequências para a população negra em todas as esferas da vida social (trabalho, educação, saúde, moradia, expectativa de vida etc.). (PASSOS, 2013, p.101)

Passos nos recorda ainda que no ano de 2005 foi realizado um Censo Escolar no qual se constatou que 2,7 milhões de estudantes que frequentavam a EJA eram negros e que apenas 1,4 milhão brancos, ou seja, 59,9% dos homens e mulheres que frequentavam a EJA havia se autodeclarado pardos ou pretos. (PASSOS, 2013)

Foi partindo da certeza de que os negros e negras formam grande parte dos jovens e adultos que foram

excluídos do processo educacional formal que Silva e Kurosawa se propuseram a pensar a EJA como uma política afirmativa:

(...) o presente trabalho se propôs por meio da revisão de literatura acerca da temática, analisar as possíveis relações entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as Políticas de Ação Afirmativa, o que implica em pensar a EJA como uma Política Pública de Ação Afirmativa que visa à inclusão social da população afrodescendente. Assim, o mesmo contempla como objetivos, discutir o papel

da EJA como uma política de ação afirmativa no âmbito escolar, conhecer a relação existente entre as políticas públicas de democratização da educação e os ingressantes da EJA, ou seja, as peculiaridades e motivações do seu público alvo; bem como contribuir no debate acerca das políticas públicas e sociais em seu caráter inclusivo, a partir da EJA como modalidade de Educação. (SILVA e KUROSAWA, 2015, p. 413)

Essa perspectiva da EJA como ação afirmativa defendida pelos autores acima também é percebida em outros trabalhos. Passos apresentou algumas questões ainda preliminares sobre os efeitos da política de Educação de Jovens e Adultos para a população afrodescendente. A aproximação da EJA com as políticas de ação afirmativa permite à autora vislumbrar um canal propício para o enfrentamento dos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça historicamente presentes nos trajetos escolares e de vida de grande parte das populações afrodescendentes. (PASSOS, 2010)

Em sua dissertação, Natalino Neves da Silva se propôs investigar os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização experimentados na EJA, sempre orientado pela curiosidade sobre como os jovens negros entendem o seu processo de escolarização e vivência na EJA? Para tanto, Silva fez uma pesquisa de campo etnográfica, pautada na *observação participante*, em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte que oferece turmas de EJA e conta com uma significativa parcela de jovens na composição do seu corpo discente. A pesquisa conclui que além dos sentidos visíveis, outros significados que permanecem "invisíveis" nas práticas educativas do EJA puderam ser revelados, quais sejam: as relações educativas entre os professores e alunos, os significados e as implicações de "ser jovem" negro e negra na sociedade brasileira e ao sentimento de se encontrar "fora do lugar", seja na EJA, seja na sociedade, seja na escola. (SILVA, 2009)

Sabe-se por meio de tais pesquisas que os negros e negras são a maior parte do público de jovens e

adultos que recorrem às turmas de EJA. De posse dessas informações, é necessário refletir sobre a realidade que a nós se apresenta. Inicialmente, percebe-se grande proporção de evasão escolar dessa parcela da população. Trata-se, certamente de um problema de base econômica, mas é necessário que não se perca de vista que o racismo estrutural é a explicação mais cabível. Para combatê-lo é necessário não apenas políticas de equidade social, mas também transformações culturais advindas da inclusão do tema do racismo nas pautas educacionais, da presença de negros em espaços de produção de representações, tais como os meios artísticos, publicitários e acadêmicos. A EJA parece pode se converter em um desses lugares de enfrentamento do racismo no terreno educacional na medida em que dá acesso à educação escolar para esses homens e mulheres negros que se viram aliados do processo de aprendizagem oficial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos limites deste artigo pretendeu-se elaborar uma reflexão sobre as relações entre raça e escolaridade no Brasil, no contexto da educação de jovens e adultos. Num primeiro momento foi feito um breve histórico das relações dos jovens e adulto com a escola, revelando as primeiras experiências, passando pela época da ditadura militar e chegando aos nossos dias. O passo seguinte foi estabelecer relações entre raça e educação e, para tanto, foi necessário historicizar os processos educacionais que pretenderam atingir essas populações, salientando as transformações históricas sofridas por essas políticas e as modificações das questões raciais do século XIX até os nossos dias. Na última parte do artigo salientou-se, por meio de dados que uma parcela significativa de alunos do EJA são afrodescendentes e destacamos alguns autores da área de educação que chegam a estabelecer uma potente conexão entre o EJA e as políticas afirmativas voltadas para as populações afrodescendentes.

Em termos gerais, minha intenção foi contribuir com as discussões a respeito da promoção da igualdade racial por compreender que a realidade atual ainda se mostra marcada por uma profunda diferença hierárquica que impõe condições deprimentes de vida para os homens e mulheres negros tantas vezes sujeitos à violência, exclusão e ao preconceito. Porém meu objetivo, uma vez demonstrada que a maior parte dos alunos que recorrem à EJA é composta por negros, foi chamar a atenção para a necessidade de inclusão de temáticas étnico-raciais nas propostas curriculares que escapem a perspectivas totalizantes e possam se produzir com bases em demandas particulares, nesse caso, a dos negros e negras.

O aumento da presença de negros e negras nos bancos escolares representa definitivamente um avanço social significativo que só futuramente demonstrará seus ganhos. Mas não se deve nunca esquecer que esse é apenas o início de um processo ainda bastante longo a ser percorrido que se encerraria numa real igualdade racial. Fala-se atualmente também do avanço do racismo, da dizimação da juventude negra, de sua muito modesta presença nas universidades públicas e de formas de discriminação racial que atingem inclusive negros que chegaram às classes médias e altas. (FRY, 1995/1996) Por

isso, as questões envolvendo as diferenças étnico-raciais devem ser consideradas na elaboração das aulas e das atividades dos professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. "Os sujeitos educandos na EJA". In: **TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... E aprender por toda a vida.** Boletim, 20 a 29 de setembro de 2004.

AZEVEDO, Ana Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites - século XIX.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BEZERRA, Julyanna de Oliveira; COLACO, Wênia Lira. "**Educação e Ações Afirmativas:** prática educativa na ressignificação e construção de identidades etnicorraciais através da práxis pedagógica no ensino de jovens e adultos." Disponível em: < <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/view/425> >. Acesso em: 6 abr. 2016.

CARREIRA, Denise. Gênero e Raça: a EJA como Política de Ação Afirmativa. In: CATELLI, Roberto Jr.; HADDAD Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.** São Paulo: Global, 2014.

CATELLI JR, Roberto et al.. **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.** Global Editora, São Paulo, 2014.

CHALHOUB, Sidney. **Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte imperial.** São Paulo, Cia da Letras, 1996.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim.** Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

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

DIPIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação:** avaliação, desafios e perspectivas, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf> >.

ESTEVES, Martha de Abreu. **Meninas perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo.** São Paulo: Anhembi, 1955.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX.** São Paulo: Tese de doutoramento FE-USP, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação.** 3ª. edição. São Paulo, Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23ª. reimpressão. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 6ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

FRY, Peter. "O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil". **Revista da USP**, Nº 28. 1995/96.

LESME, Adriano. Cotas raciais. In: **Brasil Escola**, 2016. Disponível em: < <http://brasilecola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm> >.

MORMUL, Najla Mehanna e MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a Educação Brasileira: Os pareceres de 1882. In: **Cadernos de História da Educação**. V.12, 2013.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. In Ver. Capa. V.1, n.1, 2012.

PASSOS, Joana Célia dos. A educação de jovens e adultos e a promoção da igualdade racial no Brasil. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.) **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

PASSOS, Joana Célia dos. **A educação de jovens e adultos e a promoção da igualdade racial no Brasil**. Disponível

em: < https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/joana_celia2.pdf >. Acesso em: 06 jun. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações Raciais e rendimento escolar no Estado de São Paulo. In: **Cadernos de pesquisa**, nº 63. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina., Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo, in BARSTED, Leila L; PITANGUY, Jacqueline. **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010**/Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA**. 2009. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG de Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Gabriela do Rosário e KUROSAWA, Yuri da Silva. **"A EJA como política afirmativa na escola em perspectiva às questões etnicorraciais"**.

UNESCO. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: Lições da prática**. Brasília, UNESCO, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. **Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX**. 2008. Disponível em: < <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo6/472.pdf> >.