



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO**  
**REGIONAL**

**ANTONIO EUGENIO FURTADO CORRÊA**

**RACISMO E PRECONCEITO NA EJA: A PERCEPÇÃO DE EDUCANDOS DA**  
**ESCOLA RIVANDA NAZARÉ DA SILVA GUIMARÃES, EM MACAPÁ, AP**

MACAPÁ

2021

**ANTONIO EUGÊNIO FURTADO CORRÊA**

**RACISMO E PRECONCEITO NA EJA: A PERCEPÇÃO DE EDUCANDOS DA  
ESCOLA RIVANDA NAZARÉ DA SILVA GUIMARÃES, EM MACAPÁ, AP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação /Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eugénia da Luz Silva Foster.  
Coorientador: Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio.

MACAPÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá  
Elaborado por Thalita Ferreira - CRB2/1557

---

Corrêa, Antonio Eugênio Furtado.

Racismo e preconceito na EJA : a percepção de educandos da Escola Rivanda Nazaré da Silva Guimarães, em Macapá, AP / Antonio Eugênio Furtado Corrêa ; Orientadora, Eugénia da Luz Silva Foster ; Co-orientador, Elivaldo Serrão Custódio. – 2019.

148 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

1.Relações étnico-raciais. 2. Discriminação na educação. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 4. Racismo. 5. Exclusão socioeconômica. I. Foster, Eugénia da Luz Silva, orientadora. II. Custódio, Elivaldo Serrão, co-orientador. III. Fundação Universidade Federal do Amapá. IV.Título

379.26098116 C824r  
CDD. 22 ed.

---

**ANTONIO EUGÊNIO FURTADO CORRÊA**

**RACISMO E PRECONCEITO NA EJA: A PERCEPÇÃO DE EDUCANDOS DA  
ESCOLA RIVANDA NAZARÉ DA SILVA GUIMARÃES, EM MACAPÁ, AP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação /Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

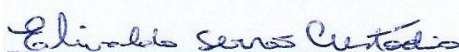
Aprovado em: 24 / janeiro / 2020.

**Banca Examinadora:**



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eugénia da Luz Silva Foster.  
Orientadora.



---

Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio  
Coorientador.



---

Prof. Dr. Ricardo Ângelo Pereira de Lima  
Presidente.



---

Prof. Dr. Yurgel Pantoja Caldas  
Avaliador Interno



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana do Socorro Brito Paixão  
Avaliadora Externa.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o preconceito e o racismo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que atingem os negros no Brasil. O objetivo geral foi analisar a percepção de educandos da EJA sobre os processos de reprodução do preconceito e do racismo. A pesquisa também desvelou a relação entre essa modalidade de ensino e sua destinação para as populações mais pobres e discriminadas socialmente. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como estudo de caso, realizada com 211 educandos de idade entre 17 e 59 anos frequentando o ensino médio em 2019 na escola pública estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães, localizada na periferia da cidade de Macapá, estado do Amapá. O problema da pesquisa consistiu em saber qual é a percepção dos educandos da EJA sobre o preconceito e o racismo, considerando que os indivíduos têm uma capacidade perceptiva por meio da qual configuram a realidade e se posicionam no mundo. A pesquisa apoiou-se epistemologicamente na Complexidade, tendo como principal referência Edgar Morin. Os procedimentos metodológicos foram constituídos de pesquisa bibliográfica, levantamento documental, pesquisa de campo por meio de questionário e de entrevistas semiestruturadas, observações e diálogos informais com os educandos. A coleta de material ocorreu durante o primeiro semestre de 2019. Os resultados obtidos evidenciaram que o preconceito e o racismo estão presentes na EJA e os educando têm uma percepção da natureza cultural e histórica dessas mazelas. Contudo, pessoalmente não se percebem coautores na sua reprodução, embora reconheçam que os educandos, em maioria, ajam nas inter-relações pessoais de forma discriminatória e racista. Também não percebem a dimensão ideológica e política que transformam o preconceito e o racismo em estratégias de dominação e expropriação. Concluindo, há uma história coletiva que constitui os educandos da EJA com determinada identidade social e que passa pela escola no seu processo de construção, tendo os educandos como coautores.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Relações étnico-raciais. Exclusão socioeconômica.

## ABSTRACT

This research has as its theme prejudice and racism in Youth and Adult Education (EJA) and that affect black people in Brazil. The general objective was to analyze the perception of EJA students about the processes of reproduction of prejudice and racism. The research also revealed the relationship between this type of education and its destination for the poorest and socially discriminated populations. This is a qualitative research, characterized as a case study, conducted with 211 students aged between 17 and 59 years attending high school in 2019 at the state public school Rivanda Nazaré da Silva Guimarães, located on the outskirts of the city of Macapá, state of Amapá. The research problem was to know what is the perception of EJA students about prejudice and racism, considering that individuals have a perceptive capacity through which they configure reality and position themselves in the world. The research was based epistemologically on Complexity, having as its main reference Edgar Morin. The methodological procedures consisted of bibliographical research, documental survey, field research through a questionnaire and semi-structured interviews, observations and informal dialogues with students. The collection of material took place during the first half of 2019. The results obtained showed that prejudice and racism are present in EJA and the students have a perception of the cultural and historical nature of these ailments. However, personally they do not perceive themselves as co-authors in their reproduction, although they recognize that the majority of students act in personal interrelations in a discriminatory and racist way. Nor do they perceive the ideological and political dimension that transform prejudice and racism into strategies of domination and expropriation. In conclusion, there is a collective history that constitutes EJA students with a certain social identity and that goes through the school in its construction process, with students as co-authors.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Ethnic-racial relations. Socioeconomic exclusion.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas na Educação Básica, por gênero e cor/etnia no Brasil, Região Norte e estado do Amapá em 2018 .....	64
Tabela 2 - Matrículas na Educação Básica por faixa etária no Brasil, Região Norte e estado do Amapá em 2018.....	65
Tabela 3 - Matrículas na Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, por gênero e cor/etnia no Brasil, Região Norte e estado do Amapá em 2018.....	67
Tabela 4 - Matrículas na Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, por faixa etária no Brasil, Região Norte e estado do Amapá em 2018.....	67
Tabela 5 - Matrículas na Educação de Jovens e Adultos, por nível de ensino no Brasil, Região Norte e estado do Amapá em 2018.....	69
Tabela 6 - Matrículas na Educação Básica, no Ensino Médio regular e na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Região Norte e estado do Amapá em 2018. ....	70
Tabela 7 - Bairro de residência das pessoas matriculadas no Ensino Médio, EJA, na Escola Rivanda em 2019.....	103
Tabela 8 - Período de nascimento dos educandos matriculados no Ensino Médio, EJA, na Escola Rivanda em 2019.....	104
Tabela 9 - Gênero e cor/etnia dos educandos do ensino médio na modalidade EJA da Escola Rivanda em 2019.....	106
Tabela 10- Cor/etnia dos educandos matriculados no Ensino Médio, EJA, na Escola Rivanda em 2019.....	107
Tabela 11- Naturalidade dos genitores dos educandos do Ensino Médio, EJA, da Escola Rivanda, por Região e por Unidade da Federação.....	109
Tabela 12- Situação dos educandos do Ensino Médio, EJA, da Escola Rivanda, por gênero, com relação a atividade geradora de renda na primeira semana de maio de 2019.....	110
Tabela 13- Educandos do ensino médio, EJA, da Escola Rivanda, que presenciaram ou não discriminação motivada pela cor da pele.....	118

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDR	Mestrado em Desenvolvimento Regional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2</b>	<b>CONFIGURAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS NO BRASIL....</b>	<b>37</b>
2.1	FUNDAMENTOS DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E CULTURAIS NO BRASIL.....	37
2.2	CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS DOS EDUCANDOS DA EJA NO BRASIL.....	57
2.3	RETRATO DA EJA NO BRASIL EM 2018.....	63
<b>3</b>	<b>DESDOBRAMENTO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO ENSINO E NA EJA.....</b>	<b>71</b>
3.1	A LUTA DOS NEGROS POR LIBERDADE E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA .....	71
3.2	A CONSTITUIÇÃO DE 1988, AS RELAÇÕES RACIAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EJA.....	86
<b>4</b>	<b>A PRÁTICA DISCURSIVA, A PERCEPÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DOS EDUCANDOS DA EJA.....</b>	<b>99</b>
4.1	PERFIL DOS EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO – EJA, NA ESCOLA RIVANDA NAZARÉ, EM 2019.....	100
4.2	PERCEPÇÃO DOS EDUCANDOS DA EJA SOBRE O PRECONCEITO E O RACISMO.....	113
4.3	PERCEPÇÃO DOS EDUCANDOS NEGROS DA EJA SOBRE O PRECONCEITO E O RACISMO.....	119
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO: PRIMEIRA PARTE.....</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO: SEGUNDA PARTE.....</b>	<b>146</b>
	<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO: TERCEIRA PARTE .....</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DA PESQUISA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>148</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Neste início do século XXI o Brasil apresenta significativa mudança no perfil socioeconômico de sua população<sup>1</sup>. Contudo, há mais de cinco séculos persiste a estrutura geradora das desigualdades, objeto de ações do Estado e da sociedade civil. A luta de muitos grupos sociais contra a discriminação, um dos fatores geradores dessa desigualdade, tem provocado mudanças no arcabouço jurídico nacional, a exemplo da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n.º. 26 (ADO-26)<sup>2</sup>, buscando coibir práticas discriminatórias que persistem no meio social.

Mas essa nova realidade da sociedade brasileira também agrava tensões que ficam mais evidentes conforme o processo de construção e de reconhecimento de direitos avança beneficiando as camadas sociais mais exploradas e discriminadas. O *impeachment* iniciado em 2015 que subtraiu o mandato presencial de Dilma Rousseff mostrou o aguçamento do conflito de classes com as elites econômicas liberal e agrária retomando o controle do Poder Executivo para dar continuidade ao seu projeto de concentração de riqueza e de superexploração dos trabalhadores brasileiros.

Os movimentos afro, de gênero, pela reforma agrária, contra a homofobia estão entre os mais atuantes na luta pelo reconhecimento e ampliação de direitos fundamentais sonogados pelas elites econômicas e, assim, negligenciados pelo Estado e pela sociedade brasileira de modo geral. Essas lutas algumas vezes tomam a forma de todos contra todos ou então acabam sendo dirigidas contra o Estado - concebido por grande parte da sociedade como uma grande máquina autônoma frente aos diversos projetos sociais.

Tal percepção sobre a natureza do Estado desvia vários grupos explorados e discriminados do embate direto contra outros grupos da sociedade brasileira que, de fato, controlam o aparelho estatal de forma hegemônica, fazendo valer seus interesses, sua visão de mundo, de sociedade e de produção das condições de vida. Historicamente os grupos sociais controladores do Estado brasileiro nunca foram fortemente afeitos a um compromisso de melhoria da qualidade de vida para toda a nação. E atualmente tais grupos hegemônicos

---

<sup>1</sup> Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000144.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

<sup>2</sup> Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26 (ADO 26), julgada pelo Supremo Tribunal Federal em 13 de junho de 2019, enquadrando a homofobia e a transfobia nos tipos penais definidos na Lei n.º 7.716/1989 (Lei contra o racismo). Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/verImpressao.asp?imprimir=true&incidente=4515053>. Acesso em: 25jan2020.

demonstram, através das políticas públicas, maior preocupação em implementar formas de exploração vantajosas para o capital e para a concentração da riqueza.

Com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff e do grupo de pessoas com forte visão social que ocupava parte do Estado – o Poder Executivo, o conflito instalado no aparelho estatal foi temporariamente resolvido em favor dos grupos conservadores críticos dos direitos humanos e da ação social do Estado.

Contudo, o que chamou a atenção foi o grau de apoio ao *impeachment* por parte de amplas camadas da população incluindo os mais atingidos favoravelmente pelas políticas implementadas pelo Estado na última década antes do *impeachment*. Como pode o explorado se contrapor ao que o beneficia? Como pode o excluído optar por políticas de mais exclusão? Como pode o discriminado apoiar arautos do preconceito, da discriminação que o inferiorizam?

Esta pesquisa contribuiu no esforço para desvelar mecanismos de construção e de reprodução do *status quo* por aqueles mais expropriados da riqueza econômica, do bem-estar social e do universo cultural que eles próprios geram. Para compreender a dinâmica que promove e sustenta tal realidade aparentemente contraditória a pesquisa adentrou no universo das relações desses sujeitos (os educandos) perscrutando o não dito, o subjacente, nos discursos que realizam em suas interações sociais.

Ainda com referência à relevância da pesquisa realizada tem-se o fato de que a formação docente, de modo geral, pouco tem tratado sobre o modo como os educandos (re)constroem sua identidade e sua consciência e como suas inter-relações contribuem nesse processo. Nem tem havido contribuição significativa dessa formação para uma compreensão mais crítica da subjetividade na construção do conhecimento. Daí o interesse pelo estudo, especificamente para investigar o preconceito étnico-racial e o racismo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como foco de análise a percepção, tomada como base do processo cognitivo e da consciência (MARTINS, 2011).

Ao referir-se à EJA, Gomes (2005) destaca que essa modalidade de ensino diz respeito ao conjunto que envolve políticas e práticas dirigidas aos educandos e que se realizam fora e dentro da escola, lembrando também que tais sujeitos em aprendizagem “vivenciam múltiplas e diferentes experiências sociais e humanas” (GOMES, 2005, p. 87). Tais experiências vivenciadas individual e coletivamente, são apreendidas e significadas de forma subjetiva, denotando o caráter especial da percepção, ou seja, de como as vivências/experiências são significadas e o que elas provocam no educando enquanto consciência que atua no mundo.

Ainda, segundo Gomes (2005, p. 87-88), “mesmo que participem de processos socioeconômicos, políticos e educacionais semelhantes, esses sujeitos atribuem significados e

sentidos diversos à vida, à sociedade e às práticas sociais das quais participam no seu cotidiano”, concluindo que há uma variabilidade de formas de conceber, viver e ser ‘jovem’ e ‘adulto’ nas diferentes sociedades e culturas.

Percebe-se, então, que toda experiência é significada de forma subjetiva ainda que seja vivenciada coletivamente. Essa significação é estruturada no estágio da percepção que, por sua vez, é condicionada pelas crenças e experiências do indivíduo. Tal situação põe em questão a importância e a necessidade do diálogo como forma de entendimento e comunicação entre os sujeitos na construção de um projeto de social capaz de remover preconceitos.

A respeito da percepção Martins (2011, p. 104) assinala que esta agrega significados à impressões sensoriais e, “na unidade que se forma entre elas, reside em um processo altamente complexo e estruturado, constituído pelas imbricadas relações que fazem das sensações os meios pelos quais os objetos e fenômenos da realidade são percebidos.

Tal percepção da realidade traz consigo o significado, “de forma que a posse da significação do objeto se torna variável altamente interveniente na qualidade da percepção” (MARTINS, 2011, p. 109). Portanto a percepção (e o significado) que os educandos têm dos discursos carregados de preconceito étnico-racial que permeiam suas inter-relações no cotidiano escolar é o escopo desta pesquisa.

A partir da percepção se produz a interpretação e a compreensão dos processos de significação presentes na experiência escolar que resultam em aprendizagens e que são modificados nas inter-relações. O preconceito, concebido como aprendizagem, pode ser veiculado e transmitido pelos próprios sujeitos que também são as vítimas da discriminação étnico-racial sem que tenham consciência do que fazem a si mesmos e à coletividade.

Por exemplo, ao discorrer sobre *raça*, Foster (2010, p. 52) expõe que “Mesmo sabendo-se que ‘raça’ não existe, que as teorias racistas não possuem um fundamento empírico de base racional, nos moldes da ciência tradicional, o racismo está aí presente e continua sendo alimentado.”

Em suas pesquisas Hasenbalg (2005) conclui que o preconceito e a discriminação assumiram novas formas após a abolição. Contudo, segundo o autor, como atributo construído historicamente, eles continuam funcionando como critérios para a continuidade das relações de exploração econômica dos ex-escravizados e da estrutura social hierárquica que os inferioriza culturalmente.

Trata-se de uma questão complexa, que repercute no processo de construção da vida coletiva incluindo a dimensão do afeto. A educação escolar, nesse aspecto, coloca-se sob julgamento na medida em que privilegia a racionalidade em detrimento da dimensão afetiva

que também constitui o humano. O avanço do conhecimento, mesmo na área da ciência, leva ao reconhecimento de que a racionalidade com sua objetividade não dá conta das questões que envolvem a totalidade e a complexidade da vida humana.

A pesquisa sobre os mecanismos ou relações que constroem os modos de perceber a realidade, modos que são individuais, subjetivos e, ao mesmo tempo, coletivos trouxe elementos para responder a essas interrogações sem perder de vista que a questão racial envolve várias dimensões do fazer humano ligando economia, política, comportamento e afetos. Isso implica que, metodologicamente, é preciso superar a visão mecânica, estritamente racional e linear da causa-efeito, buscando na complexidade, na tessitura de tudo ao mesmo tempo e o tempo todo, a compreensão da discriminação e do preconceito étnico-racial.

Cartier, Oliveira e Nunes (2011, p. 472, grifo dos autores) citam Leonardo Boff, reconhecendo, com ele, que “Precisamos, urgentemente, discutir, buscar, e assumir um paradigma científico capaz de religar os conhecimentos, de valorizar outras formas de conhecer e se relacionar com a natureza [...], de (re)inserir o ser humano dentro da natureza”.

A presente pesquisa vai também ao encontro da missão do Mestrado em Desenvolvimento Regional (MDR) de desenvolver a pesquisa e a ciência no estado do Amapá contribuindo com a qualidade das políticas públicas estaduais. Isso porque um dos obstáculos ao desenvolvimento de um conhecimento mais sistematizado e metódico no estado foi a inexistência de cursos<sup>3</sup> nas instituições públicas de ensino superior locais, destinados à formação de pesquisadores, facilitando assim o acesso àqueles que se dedicam à educação no estado.

A oferta dos cursos de pós-graduação possibilitou a formação continuada dos docentes, entendida como avanço na escolaridade, e revelou uma evolução das políticas da Capes com a abertura de mestrados profissionais e ainda com apoio às instituições de ensino superior existentes no estado, atuando para a oferta de pós-graduação *strito sensu* na modalidade acadêmica. Assim a pós-graduação avança no estado do Amapá, ainda que lentamente, para dar cumprimento às metas 16 e 17 do Plano Estadual de Educação (PEE)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> O primeiro curso de pós-graduação *strito sensu* numa instituição pública de ensino superior no estado do Amapá foi o Mestrado em Desenvolvimento Regional, iniciado em 2006, promovido pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) em parceria com instituições de pesquisa atuando no estado.

<sup>4</sup> Meta 16. Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de Mestres e Doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do Sistema de Educação Superior para 80% (oitenta por cento) sendo, no mínimo, 40% (quarenta por cento) de Doutores; Meta 17. Elevar, gradualmente, nas IES Públicas, o número de matrículas na Pós-Graduação *strito sensu*, de modo a formar, por ano, no Estado do Amapá, no mínimo 40 Mestres e 20 Doutores, a partir da vigência do PEE.

Setores do poder executivo estadual ligados à educação básica, contudo, não têm dado o apoio necessário aos servidores docentes em cursos de pós-graduação vetando a liberação destes durante o período do curso, quando se impõe a necessidade de dedicação integral aos estudos. Dessa forma a administração do estado do Amapá tem promovido o atraso na produção de conhecimentos importantes para subsidiar políticas públicas regionais.

Apesar desse contratempo com relação à pós-graduação, a política de formação dos servidores da educação implementada pelo Governo Federal, em parceria com os governos estaduais e municipais, ainda que fortemente dirigida à graduação de docentes, provocou uma aproximação da Universidade com a Educação Básica abrindo campos para diálogos e construções.

Ainda assim, faz-se necessária a integração mais orgânica da Educação superior, por meio de suas instituições de ensino, com o projeto estadual construindo conhecimentos básicos e também específicos, voltados às demandas do projeto social em andamento. As três instituições públicas de ensino superior<sup>5</sup> - UNIFAP, UEAP e IFAP - instaladas no estado a partir da década de 1990 podem dialogar para ajustar suas missões a um projeto regional comum.

O MDR da UNIFAP possui características que denotam sua importância: contribui para a formação de pesquisadores; busca construir conhecimento, a partir da realidade amapaense, voltado para o desenvolvimento regional; atua na área da educação assegurando a pesquisa de questões que afetam o ensino e que repercutem no desenvolvimento regional; promove a construção de uma visão multidisciplinar, ou mesmo transdisciplinar, da realidade amapaense.

A presente pesquisa foi mantida dentro dos propósitos do Programa de pós-graduação, visto que o tema – *preconceito, racismo e desigualdades na EJA* – tem importância para o desenvolvimento regional e especificamente para a educação, considerando o propósito desta em melhorar as pessoas enquanto seres de relações. Além disso, a pesquisa objetivou fazer avançar o conhecimento no campo da atividade humana que se refere à relação entre percepção, EJA, preconceito étnico-racial e desigualdade social, onde há muito a ser construído.

O estado do Amapá possui uma população de composição étnica plural originada, principalmente, de europeus portugueses, de indígenas brasileiros e de africanos de diversas nações trazidos na condição de escravizados. Tal formação do amazônida amapaense, em

---

<sup>5</sup> A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) funciona no estado desde 1991; a Universidade do estado do Amapá (UEAP) funciona desde 2006; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) funciona desde 2010, oferecendo cursos técnicos de nível médio e cursos de nível superior e de pós-graduação.

processo desde o século XVI, refletiu-se no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010 onde 65,2% das pessoas residentes se autodeclararam pardas. O mesmo censo, conforme as autodeclarações, registrou: 24,0% de brancos; 8,7% de pretos; 1,1% de indígenas e 1,0% de amarelos.

Ora, a diversidade étnico-racial registrada pelo IBGE levanta questões sobre como são estabelecidas as inter-relações culturais entre os grupos étnicos, suas formas particulares de perceber a realidade e como as políticas de desenvolvimento repercutem em suas vidas. Numa abordagem epistemológica inclusiva e não hierárquica os estudos e os problemas étnico-raciais tornam-se básicos para uma compreensão da dinâmica do desenvolvimento que se tece com o próprio sentido de desenvolvimento numa perspectiva de diálogo e de participação decisiva da sociedade na definição das políticas e das ações públicas a serem formuladas e implementadas.

A questão étnico-racial vem sendo considerada importante também na área da saúde pública, como no caso dos estudos epidemiológicos, inclusive com “um crescimento contínuo do uso de categorias étnico-raciais em publicações da área da saúde na última década em todo o mundo” (KABAD; BASTOS; SANTOS, 2012, p. 910) o que torna o estudo do tema étnico-racial de interesse significativo nas políticas de desenvolvimento regional.

O objetivo geral da pesquisa foi *analisar a percepção dos educandos da EJA sobre os processos de reprodução do racismo e do preconceito* tendo como uma das questões orientadoras aquela que afirma serem o preconceito e o racismo fenômenos presentes nas relações humanas alimentando a hierarquia e a exclusão e reproduzindo a desigualdade social. O preconceito e o racismo se instalam no indivíduo e condicionam a construção subjetiva do mundo ou seja o modo de perceber a realidade e de construir significados e memórias.

Assim, tal abordagem teve um viés psicológico que apontou para a constituição biopsíquica do indivíduo e também um viés cultural que apontou para as relações sociais. Esses dois aspectos estão presentes nas tessituras que constroem a identidade, a cultura e as relações coletivas de pertencimento e, assim, as predisposições com relação ao outro, seja de acolhimento seja de rejeição. Como fios nessa tessitura estão o racismo e o preconceito.

Racismo e preconceito são conceitos afins, pois o racismo é uma forma de preconceito. Entretanto, nesta pesquisa fez-se o destaque para tratar do racismo tendo em vista a história específica que este tomou principalmente a partir de meados do século XIX e início do século XX com o racialismo. Por outro lado o termo *preconceito* abrange outras formas de discriminação, como a sexual, a de gênero, a socioeconômica e a étnico-racial que também foi tratada na pesquisa. Assim o termo *preconceito* será generalizador e abrangerá o racismo e quando se tratar especificamente do racismo este termo específico será utilizado.

Para estruturar a pesquisa foram elaborados três objetivos específicos, cada um desenvolvido numa seção específica da dissertação, sendo o primeiro: *contextualizar as desigualdades sociais e raciais dos educandos da EJA*, conhecendo o modo como se alimentam reciprocamente a desigualdade social e o racismo/preconceito.

O segundo objetivo específico foi: *identificar desdobramentos das relações raciais na EJA*, buscando entender como relações de racismo e de discriminação ético-racial repercutem no âmbito da EJA e de que forma o problema racial se entrelaça na EJA produzindo nesta modalidade de ensino características que vão do sujeito-educando até a improvisação do espaço escolar.

O terceiro objetivo específico da pesquisa foi: *verificar as práticas discursivas e a construção da identidade dos educandos negros jovens e adultos do ensino médio*, buscando compreender o que tais práticas revelam da percepção dos educandos sobre o preconceito e o racismo. Na prática discursiva e na identidade se revela também a percepção que os educandos têm da realidade na qual estão imersos.

Sendo uma questão submetida epistemologicamente ao olhar da complexidade, a pesquisa considerou vários campos do conhecimento como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a linguística e a ciência política. O olhar transdisciplinar contribuiu na construção de uma configuração inclusiva de diversas percepções acerca dos fenômenos do preconceito e do racismo.

O problema da investigação emergiu da observação no ambiente das escolas públicas no Amapá, e em especial na EJA, onde se percebe com frequência atitudes, expressões e ações preconceituosas. E assim se consolidou na pergunta: Qual a percepção dos educandos da EJA sobre o preconceito, o racismo e a discriminação étnico-racial? Nessa trilha buscou-se compreender por que as vítimas do racismo e do preconceito os reproduzem na sua vivência e por que tratam seus companheiros de desdita da mesma forma preconceituosa com que são tratados. E no caso da EJA, até que ponto os educandos de ensino médio percebem-se como veiculadores do próprio preconceito que os afeta.

Tal problema repercute no cotidiano dos educandos da EJA e das pessoas na comunidade com as quais os educandos vivenciam a discriminação, inclusive na forma institucional, que decorre da estrutural social brasileira cujos pilares, ao longo de sua história de quinhentos anos, são a exploração e a exclusão de seres humanos.

Ao longo do tempo ocorreram diversas iniciativas de caráter legislativo ou educacional, com normas e planos direcionados para a superação do preconceito e da discriminação étnico-racial na sociedade e na escola. Apesar dessas ações geradoras e indutoras de políticas, de



planos e de coerções, a mazela do racismo e do preconceito étnico-racial persiste no coração de muitas pessoas e se manifesta nas relações interpessoais.

Buscar no paradigma racionalista-positivista vigente respostas para essas mazelas sociais são insuficientes. Tal paradigma não permite encontrar caminhos novos para incluir elementos que se manifestam decisivos na percepção humana como é o caso da emoção. Por outro lado, a lógica racionalista-positivista transformou a violência no vetor da evolução humana inclusive justificando o discurso das forças estatais de segurança que ideologicamente alegam a necessidade de violência maior para combater a violência decorrente da estrutura social gerando, assim, um paradoxo.

Almeida (2012, p. 86-87), refletindo sobre a consciência no corpo dos humanos, ao comentar o que chama de fronteiras do biológico, faz a seguinte observação:

O cérebro humano foi muitas vezes descrito como um conjunto de mecanismos eletroquímicos. Outras vezes, e por outras lentes teóricas, foi reduzido a um operador da repetição de episódios arquetípicos arcaicos. Quanta redução da sociobiologia ao afirmar uma analogia desmedida entre nossa constituição genética e a dinâmica da sociedade! Um biologismo exacerbado se fixou no determinismo do código genético tatuado em nós, é verdade, mas esqueceu que a genética é, sobretudo, uma promessa que, a depender de múltiplos fatores, repetirá o padrão previsto ou inaugurará o percurso da deriva e da metamorfose. E isso mesmo considerando as condições pré-bióticas que antecedem ao biológico propriamente dito, ou seja, ao domínio da vida.

Uma aprendizagem com o corpo inteiro, precisa ser considerada para incluir novas evidências no processo de construção do conhecimento que a racionalidade não considera mas que aponta caminhos para uma compreensão plausível dos fenômenos humanos. Os humores, as tragédias, as doenças e até mesmo os sonhos alteram o rumo de histórias pessoais e coletivas e também os modos pessoais de sentir e de perceber a vida e o seu sentido de forma que a percepção, o pensamento e as atitudes assumem rumos inusitados na história pessoal, familiar e até mesmo da comunidade mais ampla.

Maturana (2006) aponta a importância de tudo que circula nas interações sociais para a construção da subjetividade e da realidade-mundo mesmo que, eventualmente, as pessoas não se deem conta disso. Assim,

Nenhum discurso é trivial, [...] porque sempre se insere na dinâmica estrutural dos participantes. De modo que é aí que eu colocaria a atenção. Notem que o estar na objetividade entre parênteses é uma coisa muito sutil. A mãe que vai pela rua com seu filhinho, e quando o filhinho quer brincar com outro que está metido no barro, lhe diz: “Não, não, esse é um menino sujo”, está em sua interação com o menino validando um domínio de comportamento de negação do outro na justificação relativamente transcendente de que ele é um menino sujo. A expressão “é sujo” está na negação do outro menino. Tenho certeza de que essa mãe, se me ouvisse nessa reflexão sobre o

que ela fez, diria: “Meu Deus, eu não quero fazer isso!” Certo. Mas temos que enxergar isso. Por isso é que este é um problema de *dar-se conta*. Se não nos damos conta de tudo isso, nunca nos damos conta de que, com esse gesto, estamos criando um espaço de negação. (MATURANA, 2006, p. 103-104, grifo do autor).

Ora, a escola é um espaço privilegiado do discurso onde quem não consegue perceber as nuances que o preconceito e o racismo apresentam em suas manifestações também se expressa, sem ou com uma intencionalidade, gerando domínios operacionais<sup>6</sup> como o da negação do outro. De qualquer forma, envolve a totalidade do indivíduo indo além da razão. Portanto, a questão da percepção e do próprio discurso está em relação complexa envolvendo o sujeito, sua dinâmica interna (orgânica) e relacional.

Nos estudos de epistemologia genética Da Silva (2014) reconhece que há diferença entre sensação e percepção, como o fazem também as neurociências. Nessa linha o autor expõe que a percepção diz respeito à interpretação que o sistema cognitivo realiza a partir da sensação recebida, ou seja, da experiência sensorial.

As neurociências expõem que o corpo humano é um aglomerado de sensores que captam múltiplas informações (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002), fato que possibilita a própria preservação do corpo em sua autorregulação e na interação com o ambiente. A relação estímulo-resposta, contudo, vai além da relação linear causa-efeito, isso porque outros fenômenos interferem nos efeitos deste estímulo (MORAIS; VALENTE, 2010, p. 39). Ou seja, é o conjunto da experiência humana que determina a qualidade da percepção e os significados decorrentes que compõem a memória. E é a capacidade cognitiva que possibilita as (re)sínteses e, assim, novas visões de mundo e novas crenças.

As políticas elaboradas para atuar sobre o racismo no Brasil têm focado, frequentemente, na dimensão da racionalidade, da conduta social sob a forma do *politicamente*

---

<sup>6</sup> Para Maturana (2006, p. 129), “As emoções são disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais os animais, em geral, e nós seres humanos, em particular, operamos num instante. Consequentemente, todas as ações animais surgem e são realizadas em algum domínio emocional e é a emoção que define o domínio no qual uma ação (um movimento ou uma postura corporal interna) acontece, independente de se, para um observador que vê o animal num meio, ela ocorre como uma ação abstrata ou concreta, ou sem depender do que especifica aquela ação (movimento ou postura corporal interna) como uma ação de um tipo particular.” Com relação às ações, Maturana escreve: “Estou chamando de *ações* tudo o que fazemos em qualquer domínio operacional que geramos em nosso discurso, por mais abstrato que ele possa parecer. Assim, pensar é agir no domínio do pensar, andar é agir no domínio do andar, refletir é agir no domínio do refletir, falar é agir no domínio do falar, bater é agir no domínio do bater, e assim por diante, e explicar cientificamente é agir no domínio do explicar científico. [...]. Portanto, como operações na dinâmica de estados de um sistema vivo, todas as ações são fenômenos do mesmo tipo, independentemente do domínio no qual um observador afirma que elas acontecem, quando ele ou ela as leva em consideração ao ver o sistema vivo em relação com um meio. [...]. Dessa forma, pensar, andar, falar, ter uma experiência espiritual, e assim por diante, são todos fenômenos do mesmo tipo como operações da dinâmica interna do organismo (incluindo o sistema nervoso), mas são todos fenômenos de diferentes tipos no domínio relacional do organismo no qual surgem pelas distinções do observador.” (MATURANA, 2006, p. 128-129, grifo do autor).

*correto* ou da mera coerção legal (penal), desconsiderando dimensões mais profundas do comportamento humano. Isso porque o racionalismo, que fundamenta tais políticas, não dá conta dos humanos como constituídos de natureza e de cultura e expressando essas dimensões entrelaçadas no seu modo de *estar sendo* no mundo.

Essa realidade está presente na EJA, onde os educandos são vítimas mas também autores, numa complexidade que os reconhece como sujeitos do mundo em que vivem. Realidade que resulta muitas vezes em fracassos, desconhecimento e segregação, onde falta esse dar-se conta da condição dos humanos como co-construtores e autoconstrutores na interação cósmica da qual fazem parte. Tal situação de *não dar-se conta* da sua condição de sujeito no mundo provoca também nas coletividades um afastamento entre si, o que redundava em dificuldade a mais para ações comuns de superação das mazelas que atingem a todos.

Ora, quando se busca a construção da autoestima, o reconhecimento da capacidade cognitiva e criadora das pessoas, a solidariedade e a convivência na diversidade, então é preciso superar as relações não humanizantes, geradoras de estereótipos, preconceitos e discriminações, ou seja, superar as relações que fundam a sociedade de classes hierárquicas.

São as relações não humanizantes que promovem a competição e ajudam a fortalecer sentimentos de inferioridade e de estranhamento. Para negá-las é preciso identificar tais relações, investigá-las e conhecer suas formas de manifestação nas múltiplas expressões em que as pessoas se comunicam e seus entrelaçamentos com a vivência integral do educando.

A pesquisa buscou dar uma contribuição a essa problemática ao estudar a percepção que os educandos da EJA têm das relações que constroem com seus discursos quando carregados de preconceito, especialmente do preconceito étnico-racial. O resultado indicou a necessidade de se percorrer um caminho que vai da consciência ingênua até a consciência crítica (FREIRE, 1983) capaz de gerar a negação ativa do racismo e do preconceito nas relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar da EJA.

O problema da pesquisa em si, de início, pressupõe que existe preconceito étnico-racial entre os educandos da EJA. E ainda mais: que esse preconceito está presente em suas inter-relações. Ora, se está presente em suas inter-relações, deduz-se que há preconceito nos educandos, que são autores e interlocutores dos discursos que realizam entre si. Constatado esse fato, mesmo assim é temerário afirmar que todos os educandos são preconceituosos étnico-racialmente (um educando afirmar que há preconceito étnico-racial no seu meio não significa autoincriminação, ainda que possa ser verificada alta incidência de ocorrências preconceituosas nesse meio). E, finalmente, considerando que os educandos da EJA – Ensino Médio têm

capacidade perceptiva, o objeto da pesquisa mostrou-se viável para pesquisar e responder qual é a percepção dos educandos da EJA sobre o racismo e o preconceito.

O desenvolvimento da pesquisa seguiu orientando-se nas seguintes questões que guiaram o entrelaçamento coerente entre os objetivos. Tais questões foram: 1. A percepção dos fenômenos é subjetiva, condicionada e localizada historicamente, levando os indivíduos a produzirem interpretação e significação única e original dos estímulos sensoriais que recebem, ainda que tal percepção seja coincidente em alguns aspectos com a de outros sujeitos; 2. Dependendo da consciência ou da relação afetiva, os indivíduos podem considerar preconceituoso ou não determinado enunciado; 3. O contexto em que o enunciado é emitido, assim como as características dos interlocutores contribuem para a sua interpretação e significação.

Essas questões recolocaram também a pergunta do que é preconceito étnico-racial para os educandos pesquisados e de como as relações que eles vivenciam, muitas delas carregadas de preconceito étnico-racial, forjam suas identidades e suas visões de mundo.

Os conflitos humanos estão presentes desde tempos remotos quando os homens passaram a disputar com seus iguais a sobrevivência em ambientes de recursos minguados ou de difícil acesso. No decorrer da história, com a produção de excedente, a necessidade extrema de bens alimentares (e de outros usos) foi diminuindo até se chegar ao século XX com a produção e o acúmulo de bens suficientes para garantir vida com qualidade para toda a humanidade.

Contudo, tal abundância não foi suficiente para eliminar os conflitos visto que grupos humanos geraram relações de desigualdade evitando o acesso à riqueza produzida para o conjunto da sociedade mantendo grandes contingentes em situação de insegurança alimentar, submetidos à submissão e à manipulação para conseguirem acesso a pequenas porções de bens.

Nessa nova realidade o preconceito e o racismo deixaram de vincular-se somente à necessidade da sobrevivência física e passaram a ser usados como estratégias para manter a posse da riqueza acumulada por alguns grupos por meio da expropriação de outros grupos.

Assim, com a exploração do trabalho humano, sentimentos foram estimulados, como o ódio e o desprezo, colocando em risco os processos de inclusão, de respeito à diversidade e também as relações de solidariedade, de compartilhamento e de afeto que nos grupos primordiais comunitários fortaleceram a luta pela vida. Em algum momento da história humana o racismo foi reinventado para manter as pessoas apartadas, exploradas, inferiorizadas e passíveis de serem submetidas a humilhações e até ao extermínio.

Para Todorov o fenômeno do racismo se apresenta em dois domínios diferentes:

Trata-se, de um lado, de um comportamento, feito, o mais das vezes, de ódio e desprezo com respeito a pessoas com características físicas bem definidas e diferentes da nossa; e, por outro lado, de uma ideologia, de uma doutrina referente às raças humanas. As duas não precisam estar presentes ao mesmo tempo. O racista comum não é um teórico, não é capaz de justificar seu comportamento por argumentos “científicos”; e, reciprocamente, o ideólogo das raças não é necessariamente um “racista” no sentido corrente do termo. [...] o racismo é um comportamento antigo, e de extensão provavelmente universal; o racialismo [a doutrina] é um movimento de ideias nascido da Europa ocidental, cujo grande período vai de meados do século XIX a meados do século XX. (TODOROV, 1993, p. 107, grifo do autor).

O racialismo, surgido na Europa com pretensos argumentos científicos, foi plenamente refutado mas suas proposições foram incorporadas ao pensamento racista que os partidários do obscurantismo utilizam para dar uma falsa racionalidade à sua visão de mundo, de sociedade e de pessoas. Tais argumentos são comparáveis àqueles que afirmam ser o Sol a girar em torno da Terra, produzindo o fenômeno dos dias e das noites, contrariando o conhecimento atual sobre o movimento planetário no sistema solar.

Tais fatos, ainda defendidos atualmente contra todas as evidências, transformam o que foi conhecimento refutado em verdade que se espalha pela ignorância e satisfaz os espíritos conservadores e dogmáticos. O obscurantismo é arma dos conservadores para sonegar ao povo o conhecimento que esclarece e liberta da ignorância. E ainda que a ignorância seja um elemento importante no comportamento racista, é o ódio e o desprezo, segundo Todorov, que alimentam tal comportamento. Portanto, o racismo escapa da racionalidade para se incluir outra dimensão do humano: a dimensão do afeto.

Mesmo com a racionalidade esteja comprometida, há uma lógica que liga os propósitos aos resultados. Assim, no racismo fica evidente a intenção de estabelecer valores que diferenciam uns dos outros pela ideia de inferioridade-superioridade. É nesse sentido que surge a hierarquia, complementada pela visão etnocêntrica que estabelece os valores do racista como o ideal de virtude e seu cultivo como progresso civilizatório, ainda que um olhar atento perceba seu caráter reacionário.

Sant’Ana (2005) recolheu algumas conceituações sobre o racismo facilitando a significação do termo onde se destacam a hierarquia e o fenótipo como itens de organização e classificação, tendo como referência a crença na existência de raças inferiores por critérios como personalidade, inteligência ou cultura.

O racismo se alimenta da ignorância sobre a natureza humana e se apoia em discursos míticos e religiosos ainda que resultantes da experiência humana. Historicamente passou a servir interesses econômicos de nações para justificar invasões, escravização e extermínio,

fenômenos que foram replicados de forma notável com o colonialismo europeu a partir do século XVI. De acordo com Sant’Ana (2005, p. 42), “o racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados.”

Sant’Ana (2005, p. 43) diz que “sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, discriminações e estereótipos.” E, nessa condição, é recepcionado numa sociedade de classes legitimando a hierarquia e justificando a desigualdade, a tutela, a escravização de seres humanos. É na ideologia que se justifica e se busca pintar de natural o que é obra da intencionalidade humana.

O racismo, envolvendo várias dimensões das relações humanas, atualmente serve aos projetos econômicos de exploração do trabalho humano. Os grupos capitalistas se beneficiam da reprodução da mazela do racismo no espaço escolar e na sociedade onde a depreciação do outro é base para vencer e alcançar poder político e *status* social. E essa visão de vencer depreciando o outro atrai os explorados que passam a usá-la para disputar entre si o pouco que lhes sobra em tempos de desigualdade social.

Numa outra perspectiva, o preconceito é concebido como uma antecipação da realidade baseada em aprendizagens e vivências do sujeito preconceituoso e tende a gerar atitudes de discriminação com relação a outra pessoa a partir desse pré-julgamento. Por sua vez, o racismo é uma forma de preconceito com ingredientes especialmente perniciosos, pois inclui o ódio e o desprezo ao diferente e atinge grupos humanos.

Acerca do preconceito Sant’Ana (2005, p. 62) escreve que

É uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos.

Para Sant’Ana (2005, p. 62) as pessoas julgam as outras com base em estereótipos, “Por isso o preconceito é um fenômeno psicológico. Ele reside apenas na esfera da consciência e/ou afetividade dos indivíduos” Tratando da mesma questão Munanga (2005, p. 18) diz que “o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros”.

A criação de espaços de diálogo, a eliminação de barreiras entre as pessoas e a aproximação são maneiras de superar visões preconceituosas e racistas. Entretanto, essa aproximação pressupõe disposição de colocar em questionamento as próprias crenças e valores

dispondo-se a ajustá-los ou mesmo superá-los em benefício do encontro e da convivência. Portanto, inclui a aceitação da relatividade de conceitos, crenças e conhecimentos reconhecendo que sabedoria não é privilégio nem propriedade de alguns e que é acessível a qualquer pessoa.

Munanga (2005, p. 19) também localiza e indica a natureza do preconceito, orientando sobre caminhos para superá-lo.

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo.

A visão etnocêntrica é geradora e cultivadora por excelência do preconceito, do racismo e da dominação. É uma forma de se galgar ao topo do conhecimento, da estética e da moralidade social, olhando os outros, através das lentes do preconceito, como inferiores, incapazes e atrasados levando os preconceituosos ao extremo de se acharem missionários civilizadores de outros povos para impor-lhes as suas verdades e seus valores, ainda que a custo de atrocidades, como a história registra nas aventuras civilizadoras.

No século XX o preconceito passou a ser questionado em sua naturalidade tornando-se comportamento e atitude social reprovável merecendo atenção para ser superado. Rodrigues, Assmar e Jablonski (2010, p. 137, grifo dos autores) afirmam que a partir dos anos 1930 o preconceito passou a ser encarado

[...] como irracional ou injustificado, fruto de defesas inconscientes, expressão de necessidades patológicas, influenciado por normas sociais, manifestação de interesses grupais ou como inevitável consequência do processo de categorização social, que divide as pessoas em grupos: os seus próprios *versus* os dos outros, com o consequente despertar de respostas discriminatórias contra o grupo que não o seu.

Para esses autores “Na base do preconceito estão as crenças sobre características pessoais que atribuímos a pessoas ou grupos, chamadas de estereótipos.” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2010, p. 137). Ou seja, preconceitos são avaliações e julgamentos baseados na ignorância de dados da realidade que, se considerados, levariam a outras conclusões.

Para a pesquisa que envolve racismo, preconceito e discriminação étnico-racial é importante discorrer sobre as relações entre esses conceitos de forma a tornar mais compreensível a comunicação. Nesse sentido Rodrigues, Assmar e Jablonski (2010) afirmam que alguns estudiosos percebem um forte entrelaçamento entre estereótipo, preconceito e discriminação o que tornaria facultada a análise separada desses componentes. Segundo os autores,

Os psicólogos sociais contemporâneos identificam o estereótipo como a base cognitiva do preconceito. Como veremos adiante, os sentimentos negativos em relação a um grupo constituiriam o componente afetivo, e a discriminação, o componente comportamental. É verdade que, para alguns teóricos, esta divisão não se faria necessária, com o termo preconceito significando mais uma atitude intergrupar que englobaria naturalmente estes três componentes. Mas a maioria dos estudiosos – entre os quais nos incluímos – prefere analisar a questão em separado, examinando distintamente os estereótipos, o preconceito e a discriminação. (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2010, p. 138)

No caso da EJA é comum encontrar a expressão *preconceito e discriminação étnico-racial*, unificando nesta expressão tanto o sentimento quanto o ato perpetrado contra o grupo discriminado. Para esta pesquisa, quando se tratou da construção subjetiva e do modo de perceber, resultante das interações do sujeito aprendente, foi utilizado o termo *preconceito*. Por sua vez, quando se tratou de ação dirigida a pessoa ou grupo buscando atingi-los, o termo que a identificou foi *discriminação*.

Com relação à discriminação, Sant’Ana (2005, p. 63, grifo do autor) diz que “É o nome que se dá para a *conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros.*”

A discriminação racial tem a especificidade de ser ação dirigida contra a pessoa ou grupo motivada pela raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica, sonogando-lhes o direito à igualdade de tratamento. Há, no caso, um conjunto de ações que vão desde a restrição à liberdade de ir e vir até a negação ou a parca destinação de recursos públicos para políticas e setores que atendam tais pessoas ou grupos sociais.

Por trás dessas ações estão interesses econômicos de grupos dominantes e da classe média aliada que se concretizam em melhores atendimentos médicos, melhores escolas, melhores salários e outros privilégios para esses grupos como, por exemplo, o de eliminar concorrência para acesso a cargo público.

Na complexidade das relações humanas a evolução das organizações sociais aglutina formas inéditas e tradicionais de viver e de organizar historicamente a produção das condições de existência. As expansões territoriais e as migrações voluntárias ou forçadas levaram à criação



das nações e à consolidação do aparelho de Estado com a finalidade de controlar e gerir a diversidade étnico-cultural, impondo elementos universalizantes como cidadania, língua oficial, moeda única e regulamentando a relação subordinada das etnias e dos povos em relação ao estado-nação dominante por meio de um arcabouço jurídico-constitucional que estabelece uma aspiração comum e uma supra identidade atrelada à ideia de nação que na definição de Anderson (2005, p. 25) “é uma comunidade política imaginada”.

Contudo, esse processo não elimina as tensões internas na sociedade levando o grupo dominante a impor sua ordem à força e, ao mesmo tempo, negociar políticas de reconhecimento de direitos e ainda observar um senso de justiça que, ideologicamente, justifique e legitime a ordem imposta. Essa tensão também leva o grupo dominante a implementar medidas visando desqualificar as demandas dos grupos dominados e retirar-lhes a legitimidade de reivindicar.

Quando o processo de alienação é intenso e duradouro os explorados acabam acreditando serem verdadeiras a visão de mundo e o discurso do opressor. A escola, o poder judiciário, a religião, a mídia, a polícia e outras forças armadas são meios utilizados para dominar e impedir pensamentos subversivos. Isso porque modos diferentes de pensar a ordem e de viver são incompatíveis e devem ser sistematicamente reprimidos. Nesse processo estão presentes, ao mesmo tempo, a violência física e a violência simbólica.

Nesse sentido, as forças repressivas legalizadas por conta do poder político da classe dominante utilizam todos os meios para manter a sobrevivência do sistema, inclusive agindo na ilegalidade, pondo em risco a legitimidade que investiu tais forças repressivas de autoridade.

Na obra de Fanon “Pele negra, máscaras brancas” observa-se a pertinência do seu trabalho com o tema da discriminação que atinge os setores marginalizados socialmente. Suas observações são de caráter universal, ainda que a obra enfoque diretamente os negros. Isso porque um olhar mais abrangente da realidade encontra na mesma situação de discriminação os indígenas, os nortistas brasileiros e os caboclos.

Os europeus, no seu propósito colonialista, usaram como estratégia de dominação o racismo e o preconceito estigmatizando e inferiorizando culturalmente os ameríndios e os africanos escravizados. Para Fanon (1983, p. 34) “colonizado é todo povo no qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural”.

No caso brasileiro o avanço do capitalismo se legitima ideologicamente no discurso de progresso e de modernidade e, assim, investe contra os ribeirinhos grilando suas terras, agredindo sua cultura e colonizando-os. Do mesmo modo são atingidos os nordestinos muitos dos quais, expulsos de seus lugares, formam as levadas migratórias em busca de melhores condições para viver onde e possam superar a discriminação e a exclusão.

Esses processos de exclusão, de escravização e de colonização são compatíveis com os propósitos da expropriação. Assim, numa ação de retroalimentação, a inferiorização enfraquece o espírito de resistência, facilitando a expropriação. No caso da colonização, os estigmatizados e inferiorizados continuam dentro do sistema atuando nas fronteiras do avanço gerando riquezas sob as mais diversas formas e das quais são sistematicamente despojados.

Fanon (1983, p. 28) alerta sobre a importância da dimensão econômica no processo de inferiorização, afirmando que o complexo de inferioridade no negro é um processo inicialmente econômico seguido da “epidermização dessa inferioridade.”

Freire, sem meias palavras declara: “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (FREIRE, 2005, p. 36) e levam à aceitação do pragmatismo neoliberal. Na prática do ensino, Freire (2005, p. 37) acrescenta a necessidade do pensar certo que, para ele, é “algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho”.

Tal pensar certo, que exige o testemunho do viver conforme, se realiza na dialogicidade. Assim, a tarefa de ensinar é exercer como ser humano a irrecusável prática de inteligir, ou seja, desafiar o educando a produzir sua compreensão própria do que está sendo comunicado (FREIRE, 2005). Tal compreensão própria implica em autonomia para não se deixar guiar, mas para caminhar ao lado.

A tarefa humana e humanizadora entrelaça o viver e o pensar e, assim, a compreensão sobre as diversas formas de oprimir que, no fim, produzem a mesma desumanização. Portanto, ao se falar do modo de produção, dos direitos civis, da violência contra as mulheres, está-se falando da mesma complexidade que constrói a totalidade do ser humano (MORIN, 2010). Nesse sentido, as ações para combater todas as formas de opressão e de discriminação têm um mesmo fundamento e as especificidades de cada luta são complementares e estão entrelaçadas na diversidade que também é fundamento da liberdade humana.

Ferreira (2002) põe em destaque a constituição da identidade pessoal e as relações interpessoais e familiares, muitas vezes reforçadoras da discriminação em função ora da vergonha pela inferioridade introjetada, ora da incapacidade de perceber a relação entre a atitude pessoal e sua repercussão social. Além do sentimento de inferioridade instalado, que emerge na consciência, há também o ato carregado de preconceito e discriminação que não chega à consciência (capacidade de julgamento) e que repercute no âmbito social fortalecendo tais preconceitos. Nesse caso,

Se assumirmos que as interações sociais são processos constitutivos das identidades pessoais, situações como a da família que silencia acerca de suas características etnoraciais podem favorecer a introjeção de valores negativos de uma forma tácita, não só por parte da pessoa que se coloca no 'outro grupo' mas, o que é mais dramático, pelo próprio afro-descendente em relação a si mesmo. Identidades assim constituídas conservam a incapacidade de desenvolver atitudes afirmativas quanto às especificidades raciais (FERREIRA, 2002, p. 72, grifo do autor).

Essa afirmação de Ferreira com relação aos afrodescendentes se observa em outros grupos inferiorizados econômica e/ou culturalmente como os indígenas, os caboclos, os camponeses, os nortistas, os nordestinos. Além disso, o indivíduo que descende desses grupos também carrega o estigma comum.

Tais questões ainda não fazem parte do currículo escolar cotidiano da EJA no estado do Amapá cuja prática docente, de modo geral, tem um ar equivocadamente de neutralidade, não levando em conta a especificidade dos educandos e as questões que de fato afetam suas vidas.

Em parte do contingente docentes persiste a ideia de adaptação passiva dos educandos ao *status quo* desenvolvendo, por exemplo, o conteúdo curricular e a prática pedagógica exclusivamente voltados ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aos concursos visando emprego público. Tal realidade evidencia o caráter reprodutor da escola e a pouca capacidade de alguns docentes para contribuir na construção de uma visão crítica da realidade. Tais docentes reproduzem a sociedade capitalista como o fariam com a sociedade escravista caso sua prática estivesse situada naquele tempo.

Essa é uma questão importante na EJA e na educação escolar de modo geral, mostrando os limites da educação escolar no processo de superação das desigualdades sociais. Um dos caminhos para essa superação está nos movimentos sociais com suas percepções forjadas nos novos significados que dão à vida e à organização social. Serão esses movimentos, em interação tensionada ou dialogada com o Estado e com a educação estatal pública que modificarão currículos e visões de mundo que são tecidas no cotidiano escolar. Nesse sentido Paulo Freire (1983) alerta que cabe aos oprimidos a construção de sua liberdade e da humanização.

Portanto, trata-se de uma construção num espaço – a instituição escolar – onde outros projetos, de outros grupos, vinculados a uma ordem autoritária, opressora, estão em combate com projetos de libertação, de solidariedade e de aceitação do outro.

Para Ferreira (2002) a aceitação da alteridade é condição fundamental para a reversão do preconceito e para o reconhecimento do mundo que é possível, desejado e criado com o outro, a nossa morada numa grande construção coletiva, fruto do amor e do cuidado com a vida desejada. É um esforço comum para um projeto comum de respeito e convivência.

Mas uma luta sem projeto carece de sentido. D'Adesky (2001) expõe a questão quando reflete sobre o pluralismo étnico e o multiculturalismo, inclusive citando a Constituição Brasileira que contempla no Art. 215 o pluralismo cultural e não o multiculturalismo como política estatal. Ou seja, o embate no espaço da sociedade civil ou do Estado, citado por D'Adesky, inclui a diversidade, o que possibilita aos grupos sociais étnicos, ou de outras identidades, empreenderem um diálogo acerca da sociedade pretendida e um esforço comum para construí-la sem hierarquias.

A respeito do culturalismo Sousa (2017, p. 18) faz uma reflexão chamando atenção para o que ele considera ser uma forma de manter as hierarquias e justificar as desigualdades produzidas socialmente como se fossem naturais. Assim,

O culturalismo, falso cientificamente como ele é, cumpre assim exatamente as mesmas funções do racismo científico da cor da pele. Presta-se a garantir uma sensação de superioridade e de distinção para os povos e países que estão em situação de domínio e, desse modo, legitimar e tornar merecida a própria dominação.

Segundo Souza (2017, p. 19) “o racismo culturalista passa a ser uma dimensão não refletida do comportamento social, seja na relação entre os povos, seja na relação entre as classes de um mesmo país”. E assim os expropriados são levados a aceitar uma hierarquia evolutiva e um itinerário pelo qual terão de passar para alcançar os patamares superiores onde os dominadores já estão e cuja distância manterão pela sua própria característica de mais evoluídos culturalmente. Assim se justifica o subdesenvolvimento e a dependência.

A compreensão das teorias explicativas da natureza e da organização humana - tornadas conhecimentos - é predominantemente construída nas instituições educativas de todos os níveis de ensino e sua naturalização envolve processos que entrelaçam domínios racionais e, com muita intensidade, domínios afetivos promovendo a aceitação dessas novas verdades. A manipulação e a falsificação também influenciam na construção da consciência induzindo determinada percepção.

A reflexão de Souza (2017) alerta para a questão atualmente disseminada do multiculturalismo como forma de tratar as relações entre povos, nações e etnias na modernidade e dentro do sistema neoliberal globalizado; alerta também para o cuidado necessário na construção, e no uso, de categorias teóricas a partir de pressupostos que se revelam frágeis numa verificação mais atenta.

Essa reflexão de Souza foi importante para a pesquisa, que está inserida exatamente na seara da cultura e da multiculturalidade como é o caso da discriminação étnico-racial. Além disso a EJA, enquanto aglutinadora de um grupo social, se insere na esfera multicultural.

Quando se fala em EJA, está-se referindo a um grupo social que não concluiu a educação básica na idade própria<sup>7</sup>. Desse grupo fazem parte os que foram excluídos do sistema de ensino ou não concluíram as etapas da educação básica na idade considerada regular, de 14 anos para o ensino fundamental e 17 anos para o ensino médio.

A pesquisa focaliza a EJA como recorte da Educação Básica onde se encontra entrelaçada a questão do preconceito étnico-racial e do racismo. Nesse sentido, o desafio é perceber as linhas que produzem a tessitura dinâmica do preconceito e do racismo entre os educandos jovens e adultos. Assim, foram considerados como fundamentais os sujeitos e os contextos que os envolvem e os produzem como seres de relações.

Nesse sentido, os estudos de Barcelos (2015) e de Soares (2011) trazem contribuições importantes para a construção de um perfil desse universo de educandos cujas características remetem ao contingente populacional explorado e excluído do usufruto da riqueza que geram. Tais formas de exploração e de exclusão dão-se por meio do racismo e do preconceito em suas diversas manifestações.

Para Gomes (2005, p. 89), é compreendendo a EJA “na sua dinâmica conflitiva no contexto dos processos e construções históricas, sociais e culturais, que encontraremos espaço para uma reflexão profícua entre EJA e a questão racial.

Os educandos da EJA – Ensino médio, são jovens e adultos, homens e mulheres que pertencem a uma determinada classe social: a de trabalhadores que recebem as menores remunerações na divisão social do trabalho pelas tarefas que realizam, muitas vezes sem qualquer amparo legal quanto a direitos trabalhistas e previdenciários; alguns entrelaçam as relações de trabalhadores, provedores familiares, pais e mães; enfrentam necessidades básicas de moradia, transporte, assistência à saúde, trabalho gerador de renda; foram expulsos do sistema educacional, ou tiveram negado o acesso a ele e lutam para manter-se no sistema escolar e avançar na escolaridade; têm um ensino que não os ajuda a construir uma visão crítica da sociedade onde vivem e que tampouco lhes ajuda na capacitação técnica para qualificar sua atividade laboral; são, em sua maioria, pardos e pretos.

---

<sup>7</sup> Constituição Federal. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Segundo Rummert (2002, p. 38-39),

A educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino é, sem dúvida, uma educação de classe. [...]. É, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado.

A partir do ano 2000, especialmente no período presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (01 jan. 2003 a 01 jan. 2011) e Dilma Rousseff (01 jan. 2011 a 31 ago. 2016), o governo federal, em colaboração com estados e municípios ou por conta própria, aprovou e implementou cursos e programas dirigidos à ampliação da escolaridade desse grupo social, articulando, em alguns casos, a educação básica ao ensino profissional. Houve, no período, um aporte de recursos financeiros que também contribuiu com a melhoria parcial e localizada do ensino médio na modalidade EJA com relação à qualificação dos educandos.

Entre os programas criados pelo governo federal para o ensino médio ou que incluíam jovens e adultos a partir de 18 anos de idade estão: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), instituído em 2005, vinculando concessão de renda e formação objetivando complementação de escolaridade e inserção laboral para jovens de 18 a 24 anos. Em 2008 o PROJOVEM foi dividido em PROJOVEM Urbano, PROJOVEM Trabalhador, PROJOVEM Adolescente e PROJOVEM Campo - Saberes da Terra, com a faixa etária, em alguns casos, indo de 15 a 29 anos de idade.

Outra iniciativa foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) instituído em 2005 para ampliação da escolaridade correspondente ao ensino médio, articulada à educação profissional, com realização pelas instituições federais de educação tecnológica. Em 2006 o perfil do programa foi alterado para incluir cursos de formação inicial e continuada vinculados ao ensino fundamental.

Antes de 2000, no período presidencial de Fernando Henrique Cardoso (01 jan. 1995 a 01 jan. 2003), o governo federal atuou na ampliação da escolarização de profissionais de áreas específicas como o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O PROFAE, criado em 1999, envolveu a realização de cursos destinados à qualificação na área de enfermagem, de diferentes níveis, incluindo complementação do ensino fundamental. O PRONERA, por sua vez, criado em 1998, abrangeu cursos de alfabetização, educação básica e profissional e formação de professores nas regiões de acampamento e assentamentos rurais.

Em 2002, ainda no governo Fernando Henrique, foi instituído o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) destinado à certificação de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e médio.

Essa política da EJA, de múltiplos programas e projetos, ocorrida mais fortemente a partir de meados da década de 1990, deu nova identidade a EJA que passou também a considerar especificidades como o desemprego, a vulnerabilidade social, a localização e o pertencimento étnico-cultural. Essas mudanças na EJA, contudo, não superaram sua precariedade.

A inclusão da questão étnico-racial e a sua relação com o racismo e com o preconceito no diálogo dentro da EJA ajuda a compreender outras tessituras na complexidade que envolve os jovens e adultos negros, já situados no campo dos explorados economicamente e onde se encontram também brancos e indígenas igualmente despojados.

Apesar de tanto em comum, Gomes (2005) expõe que também gênero, raça, sexualidade e subjetividade são processos e dimensões presentes na EJA e que nessa complexidade negros e brancos lidam com seu pertencimento étnico-racial de formas diversas que “estão relacionadas às representações sobre o negro vividas e aprendidas na cultura, nos espaços familiares, na infância, na adolescência e nos processos educativos que se dão dentro e fora da escola” (GOMES, 2005, p. 89)

Gomes (2005, p. 95-96) ainda reconhece que do ponto de vista teórico-educacional a interação entre a EJA e a questão étnico-racial ainda está iniciando e propõe:

[...] começar a construir um corpo teórico sobre a temática e fazer uma releitura dos estudos e pesquisas já realizados no campo da educação, de um modo geral, e da EJA, em específico, e que abordam temáticas como: escola noturna, educação popular, práticas culturais, dimensão educativa dos projetos sociais, juventude, religiosidade, terceira idade e políticas públicas.

Pela quantidade e diversidade das temáticas, deduz-se que são grandes os desafios para a compreensão mais consistente dos fios que tecem a EJA, ainda fortemente relegada ao grau de política residual e temporária, que de fato deveria ser na Educação Básica, caso as estruturas sociais que a geram fossem substituídas por outras estruturas capazes de garantir ensino de qualidade para as gerações em idade escolar. Não se refere aqui à educação continuada.

A pesquisa buscou, enfim, contribuir com o estudo da questão racial na EJA, para a qual a percepção tem relevância fundamental, considerando-se que com base nela ocorre nos humanos o processo de apreensão, de observação, de análise e de conclusão. Nesse sentido, buscou-se em Merleau-Ponty, Humberto Maturana, Francisco Varela e Mikhail Bakhtin a base

teórica e metodológica para realizar a abordagem da questão de investigar a percepção dos educandos da EJA sobre o preconceito e o racismo.

A percepção, em seu significado geral, traz a ideia das relações do ser humano com os outros seres e com o mundo. Por meio da percepção os humanos se relacionam trocando significados, criando e aprendendo códigos, modificando a própria percepção das relações e do mundo em que vivem. É um fenômeno humano com raízes biológicas e culturais, sendo objeto de estudo na filosofia e na psicologia. Na psicologia, a percepção é investigada na teoria da Gestalt, cujo vocábulo, de origem alemã, diz respeito à forma e também à articulação de elementos que a compõem, gerando uma configuração.

Historicamente a percepção ligou-se à tentativa de compreender as mediações entre o ser e o mundo e ao modo como ocorre o conhecimento. Na tradição ocidental, desde Protágoras (480 a.C. – 410 a.C.) a Merleau-Ponty (1908 – 1961), a filosofia tem construído suas reflexões que, nas últimas décadas, recebeu a contribuição de outras áreas do conhecimento, como as neurociências e as inteligências múltiplas.

Em Protágoras a percepção dá existência ao objeto. Para ele perceber é conhecer e cada sujeito possui uma maneira de perceber. Assim as verdades (conhecimento) são tantas quantos forem os humanos com capacidade perceptiva. Para Platão (428 a. C. – 348 a. C.) o ser humano sente de forma indiscriminada, ocorrendo em seguida a percepção, que identifica qualidades do sensível, resultando no conhecimento. Contudo, a percepção não é o conhecimento, mas está no processo ligando a sensação ao conhecimento. Por sua vez Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.) defendeu que existe nos objetos um substrato que é notado pela percepção a partir da interação sujeito-objeto. Percepção, então, é uma faculdade humana presente no processo de conhecer, não sendo possível, contudo, determinar se ela já representa o conhecimento ou se compõe um percurso juntamente com a sensação.

Para Descartes (1596 – 1650) a percepção é processo que se situa entre o sentir e o pensar, ligando a sensação à consciência, estando mais próximo desta. O fenômeno da percepção liga sensação e consciência discriminando a primeira mediante juízos e valores. Kant (1724 – 1804) afirma que as sensações ganham forma por meio da percepção, sendo identificadas e significadas. A tarefa da percepção é construir mentalmente uma forma possível de ter algum sentido. Tal forma entrelaça intuição e dados da memória. Por sua vez, Husserl (1859 – 1938) inaugurando a fenomenologia como método e também como corrente filosófica, diz que a percepção do mundo é subjetiva e que cada sujeito apreende um objeto/mundo em suas relações, significados (essências) influenciados pelo ambiente cultural. Assim, as



diferentes apreensões geram diferentes consciências do objeto/mundo igualmente válidas e reais.

Na linha fenomenológica de Husserl, Merleau-Ponty (1908 – 1961) diz que a percepção é influenciada culturalmente e se estrutura na imanência (imediatamente dado) e na transcendência (além do imediatamente dado), sendo as decomposições analíticas precedidas pela imagem do todo; percebe-se o imediato em sínteses configuradoras e significadoras do contexto com base no repertório cultural do sujeito, concluindo-se na análise identificadora de elementos e relações com abertura para a elaboração de novas relações e configurações.

As configurações, assim, são sínteses dos fragmentos do real apreendido e da percepção significada, (re)construída. Segundo Husserl não há contradição entre imanência e transcendência como elementos estruturadores da percepção, pois o princípio da contradição aplica-se à verdade do que é pensado e não às possibilidades do pensar.

Para o positivismo a percepção e a sensação são fenômenos distintos, relacionados pela causalidade estímulo-resposta, sendo a percepção o ato pelo qual a consciência apreende um objeto tendo a sensação como instrumento. Na Gestalt a percepção é entendida como campo onde relações e significados são apreendidos gerando uma interpretação. Segundo Merleau-Ponty as sensações são apreendidas em movimento:

A cor, antes de ser vista, anuncia-se então pela experiência de uma certa atitude do corpo que só convém a ela e a determina com precisão: [...]. Se se faz um estímulo luminoso crescer pouco a pouco a partir de um valor subliminar, primeiramente se experimenta uma certa disposição do corpo e, repentinamente, a sensação continua e 'se propaga no domínio visual'. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 284, grifo do autor).

Assim, a percepção é um acontecimento da corporeidade num espaço que é expressivo e simbólico. As sensações são associadas a movimentos e cada gesto decorrente é uma criação (e não representação), uma interpretação da existência.

O movimento do corpo é a expressão da reorganização do sistema como um todo. É preciso considerar a unidade entre o sensório e o motor. Para Maturana e Varela:

Fazer surgir um mundo é a dimensão palpitante do conhecimento e estar (sic) associado às raízes mais fundas de nosso ser cognitivo, por mais sólida que seja a nossa experiência. E, pelo fato dessas raízes se estenderem até a própria base biológica [...], esse fazer surgir se manifesta em todas as nossas ações e em todo o nosso ser. Não há dúvida de que ele se manifesta em **todas** as ações da vida social humana nas quais costuma ser evidente, como no caso dos valores e das preferências. Não há descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas. O fenômeno do conhecer é um todo integrado e está fundamentado da mesma forma em todos os seus âmbitos. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 33, grifo dos autores).

A cognição, como o conhecimento, emerge da corporeidade, da experiência e do movimento no exercício das capacidades sensório-motoras do sujeito originadas na estrutura biológica do corpo. Este corpo está em permanente auto-organização e produzindo novas interpretações em/para o movimento. Segundo Merleau-Ponty, os humanos estão sendo sempre uma estrutura produzida biológica, psicológica e historicamente.

Bakhtin desenvolveu estudos fundados na fenomenologia, cujas reflexões se concentram na percepção e no modo como a atividade sensório-motora estabelece mediação entre o homem e o mundo. O corpo também é fundamental no pensamento fenomenológico na medida em que o corpo se expressa e os fenômenos físicos são percebidos pelas sensações corpóreas.

Refletindo sobre a teoria da enunciação, Bakhtin escreveu:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2014, p. 98-99, grifo do autor).

Por sua vez, Martins discorre sobre a percepção como base do processo cognitivo por onde ocorre a significação do discurso, afirmando que “Assim como a sensação, a percepção é uma função vinculada à constituição da consciência” (MARTINS, 2011, p. 104) dando significado às impressões sensoriais e integrando as fusões psicológicas primárias entre percepção, linguagem e pensamento. Mais adiante a autora escreve:

Por outro lado, tais aprendizagens não ocorrem apenas na percepção. Nesse processo é imprescindível a intervenção da *palavra* que denomina o signo, abrindo as possibilidades para que a percepção utilize conhecimentos de propriedades dos objetos sob a mesma denominação verbal; sendo esse o requisito primário para a generalização e formação de conceitos. Portanto, a percepção atende a um processo formativo sob decisiva influência da linguagem que, sobretudo, fixa a experiência histórico-social e enriquece o intercâmbio entre os homens. Com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento são adquiridos conhecimentos sobre os objetos, que retroagem na qualidade da percepção (MARTINS, 2011, p. 112, grifo da autora).

E conclui: “É exatamente a construção de conhecimentos que, conclamando também a atenção, a memória, a imaginação, a emoção e os sentimentos, confere à percepção um de seus mais importantes atributos: integrar a formação da consciência” (MARTINS, 2011, p. 112).

O trabalho de perceber e compreender a carga subjetiva e ideológica do enunciado é um trabalho interpretativo do pesquisador, que imprime nessa tarefa sua própria objetividade entre

parênteses. E esse foi um desafio na pesquisa quando da interação com os educandos e da análise de suas respostas.

Essa interpretação se estende também às reações que ocorrem na interação entre o pesquisador e o educando, quando os corpos se expressam na construção de significado. Nesse sentido Bakhtin diz:

O que constitui o material semiótico do psiquismo? Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz), resumindo, *tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo.* (BAKHTIN, 2014, p. 53, grifo do autor).

Assim, para realizar a tarefa de interpretação e de análise foram de muita importância a contribuição de Koch (2005) para desvelar o processo de construção de sentido contido no texto e de Orlandi (2002) para a análise de discurso.

A análise do discurso abre os limites do estritamente linguístico recepcionando as condições sociais e históricas da produção do discurso (BRANDAO, 2012) considerando que este é um objeto sócio-histórico. É no discurso, enquanto palavra em movimento, que se estabelece a relação da língua com a ideologia, produzindo os sujeitos e os sentidos.

Para Orlandi (2002, p. 20) a análise do discurso

[...] interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

As palavras são portadoras de sentidos que interagem com a percepção do interlocutor elaborando assim outro sentido e significado. Daí que, para Orlandi (2002, p. 21), “o discurso é efeito de sentidos entre locutores”. E no processo de interpretação busca-se compreender como um objeto simbólico, seja enunciado, texto, pintura, música, produz sentidos que estão aquém e além desses objetos simbólicos.

Assim, é preciso considerar o contexto sócio-histórico, incluído o aspecto ideológico, que condiciona a construção da percepção e do sentido no indivíduo posicionando-o como sujeito no mundo. O trabalho do analista do discurso, para Orlandi (2002, p. 38), é “compreender como o político e o linguístico se inter-relacionam na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos ideologicamente assinalados”.

Nessa perspectiva de análise optou-se pela pesquisa qualitativa, com o universo de pesquisa composto dos 211 educandos matriculados na EJA – Ensino médio, para o ano letivo de 2019. Essa modalidade de pesquisa possibilita, metodologicamente, a entrevista semiestruturada ou a não estruturada, o diário de campo ou de observação, o registro de conversas informais, a aplicação de questionários. Em razão da proposta de pesquisa, da sua natureza e dos procedimentos necessários para sua realização, buscou-se apoio em alguns autores:

Para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa abrange o universo de significados, crenças, valores, abrindo espaço para as relações, processos e fenômenos, que são irreduzíveis a operacionalização através de variáveis. A pesquisa buscou perscrutar os educandos da EJA - Ensino médio, sobre a percepção que têm do preconceito e do racismo e como constroem tais aprendizagens, especialmente com relação ao preconceito étnico-racial, na interação de sua vivência escolar e extraescolar.

A pesquisa, portanto, quanto ao objetivo foi descritiva buscando apreender características do processo de percepção do racismo e do preconceito e a relação entre variáveis que atuam nesse processo como a cor/etnia, a afetividade, a família, a vinculação religiosa e o gênero.

Por sua vez Fonseca (2002) complementa ao citar a pesquisa de campo como procedimento que, além da pesquisa documental e/ou bibliográfica, contempla a coleta de dados junto a pessoas com recursos de diferentes tipos de pesquisa, como a pesquisa-ação e a pesquisa participante.

Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, foi utilizado no seu desenvolvimento, como método, o estudo de caso, onde foram levantados dados e informações da percepção que um grupo de educandos tem do racismo e do preconceito étnico-racial. Foram utilizados a pesquisa documental, o questionário, a entrevista (semiestruturada), a observação e os diálogos com os educandos.

A pesquisa documental foi realizada na secretaria escolar tendo como material a ficha de matrícula e a documentação anexada. O questionário, devido sua extensão, foi dividido em três partes e aplicado em sala de aula em três dias diferentes durante o mês de maio de 2019. As diferenças na quantidade de questionários respondidos (90, 132 e 123, respectivamente) decorreram da quantidade de educandos presentes quando da sua aplicação na sala de aula.

Esse fato não comprometeu a pesquisa, tendo em vista a autonomia entre as questões formuladas e a opção pelos três momentos propiciou respostas menos apressadas e maior número possível de respostas dos educandos e ainda um maior número de educandos

colaborando com respostas. Tratando-se de pesquisa qualitativa, todas as respostas foram consideradas na análise e na construção dos resultados.

A entrevista semiestruturada foi realizada com 10 educandos autodeclarados negros, complementando, ampliando e consolidando informações. Ao mesmo tempo subsidiando as conclusões quanto à sua pertinência e consistência. A opção pela entrevista com educandos negros teve como objetivo compreender de forma conclusiva percepções do pesquisador sobre as práticas discursivas e a construção da identidade negra na EJA. No decorrer da pesquisa, ocorreram também observações e diálogos como formas de construção do conhecimento.

Os dados coletados no primeiro semestre de 2019 foram analisados tendo como fundamentação teórica a Análise Dialógica do Discurso, desenvolvida a partir do trabalho de Bakhtin (1895 - 1975) e do Círculo de Bakhtin. Ainda que sua perspectiva seja marxista, sua produção teórica nesse campo favorece um olhar complexo que tece ao mesmo tempo o psiquismo e a ideologia.

Bakhtin (2003) em sua dialogia envolve passado, presente e futuro, sendo as memórias parte constitutiva dos enunciados, cujo conteúdo entrelaça a história e a singularidade. Com referência ao dialogismo, Bakhtin levanta a questão da heterogeneidade, da polifonia e dos contextos sócio-históricos inerentes à discursividade.

A pesquisa teve como uma de suas bases a experiência do pesquisador na condição de docente na rede pública de ensino do estado do Amapá desde 1982 onde lecionou no ensino fundamental (5º ao 9º ano) e no ensino médio. Desde 2009 encontra-se lotado na escola estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães onde leciona a disciplina Física.

O interesse do pesquisador pelo tema decorreu de sua percepção sobre a realidade dos educandos da EJA. Tal percepção tem traços de sua identidade amazônida, de sua militância sindical, partidária e no movimento popular desde a década de 1980. O problema da pesquisa definiu-se nessa vivência a qual também levou à escolha da escola Rivanda como campo e dos educandos da EJA como universo da pesquisa. Quanto à relação com os educandos, o pesquisador atuou em 2019 nas seis turmas que compuseram o universo da pesquisa.

## 2 CONFIGURAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS NO BRASIL

Esta seção tem como objetivo apresentar um perfil da sociedade brasileira contemporânea enfatizando as relações de expropriação entre os indivíduos e os grupos que participam da formação da nação brasileira desde o início do século XVI, com maior ênfase no século XX e início do século XXI. Trata-se de configurar um campo que entrelaça aspectos econômicos, culturais, de classe e étnico-raciais, onde se buscou verificar a formação de grupos sociais excluídos do desenvolvimento socioeconômico, dentre eles os que formam o universo dos candidatos ao ensino básico na modalidade EJA, especialmente os autodenominados pardos e pretos pelos critérios de classificação do IBGE, que se reúnem na categoria *negros*. No pano de fundo estão as relações econômicas e o processo de expropriação construído historicamente e que de um lado gera um acúmulo de riqueza e, de outro, resulta em exclusão e pobreza extrema. Complementando a seção são apresentados dados gerais de matrículas na Educação Básica, e especialmente na EJA, efetuadas em 2018 e referentes ao Brasil, Região Norte e estado do Amapá, considerando gênero, cor/etnia e faixa etária, mostrando a recente situação de oferta de vagas nas instituições escolares e fornecendo mais elementos para a configuração das relações socioculturais no Brasil.

### 2.1 FUNDAMENTOS DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E CULTURAIS NO BRASIL

Na segunda década do século XXI a sociedade humana defronta-se com antigos desafios e também com novos desafios, decorrentes dos rumos históricos que tomou colocando a vida humana sob risco de inédita catástrofe em termos de amplitude, abrangendo o planeta inteiro. Na base dessa trama está o processo de disputa pelo poder com fins de dominação para a expropriação de seres humanos por outros da mesma espécie.

Nesse período várias organizações de diferentes matizes ideológicas também foram criadas contrapondo-se a forma como vem sendo conduzido o destino da vida no planeta, ou tentando minimizar os prejuízos ao ambiente e às vidas que nele existem. Tais organizações de proteção à fauna, à flora e aos direitos humanos atuam em várias frentes como por exemplo no monitoramento dos governos, das ações públicas e também das lutas por direitos de inclusão, pelo respeito e valorização da diversidade humana. Duas forças poderosas, uma de caráter ameaçador e destrutivo e outra de caráter cuidante da vida, se enfrentam demonstrando seu

poder e tornando imprevisível o futuro dos humanos.

Apesar dessa instabilidade, a capacidade humana de sobreviver no planeta tem sido inegável e comprovada tanto pelo crescimento numérico dos indivíduos quanto pela ocupação de espaços geográficos os mais diversos, onde as condições ambientais foram alteradas de modo a abrigar e favorecer a vida humana.

O fenômeno da ocupação dos diversos espaços geográficos do planeta foi acompanhado pelo desenvolvimento da capacidade de produzir alimentos, com índices de produtividade crescentes ao longo do tempo, gerando quantidades suficientes para assegurar o crescimento vegetativo da espécie. Os debates atuais sobre a fome, a seguridade e a soberania alimentar demonstram o caráter político do controle da produção e da distribuição de alimentos no planeta e seu uso como estratégia de dominação e de acumulação.

Vários ramos do conhecimento atual como a biologia, a antropologia, a psicologia e a história apontam que a trajetória humana teve sua origem no conjunto do reino animal, sendo resultado evolutivo de mutações e adaptações, levando os humanos à superação da condição de plena dependência do ambiente natural como coletores, para a continuação de sua existência.

Para superar sua fragilidade inicial os humanos desenvolveram um senso de cooperação que contrabalançaria com vantagens a sua fragilidade física levando os grupos que efetivamente cooperaram a sobreviverem. Leakey e Lewin, (1980, p. 190) sugerem que os fósseis do *Ramapithecus*, ancestral humano, evidenciam um fortalecimento em sua organização social, acrescentando que

Como a caça e a coleta e a partilha de alimentos também provocaram maior tensão na cooperação e organização grupal, os homínídeos que mais prosperaram foram aqueles capazes de conter seus impulsos imediatos, e de conduzir o impulso dos outros em direção a esforços cooperativos.

Nesse processo de sobrevivência e de tomada de consciência, os humanos experimentaram (e ainda experimentam) várias formas de auto-organização. Assim, no decorrer da história, pequenas comunidades e grandes impérios deixaram suas marcas culturais, muitas das quais ainda persistem. Dentre essas marcas e memórias estão as atrocidades, escravidões e genocídios com a finalidade de construir e de manter o poder para dominar e expropriar.

Contudo, o fenômeno de dominar com fins de expropriação também é uma construção cultural e histórica, aparentemente contrariando um fenômeno fundador do humano que foi o de cooperar para manter-se vivo, conforme escreve Brandão (2015, p. 112):

O *Homo* se fez humano porque aprendeu a introduzir na Terra uma maneira única,

complexa, consensual e conflituosa de viver-com-o-outro. Uma experiência que prolonga e torna bastante mais flexível e aberta a herança de todos os outros primatas quanto ao viver-em-bandos. Desenvolvemos a partir do que em nós era inato e se desenvolveu ao longo dos milênios, a capacidade de não apenas viver organicamente em coletividades biológicas, mas de criar, fazer variar e transformar as mais diversas formas de viver juntos.

Nessa perspectiva, as formas contemporâneas de relações predominantemente conflituosas revelam um tempo de negação da saga humana construída em base cooperativa, que parece ser também base do progresso humano. As tensões geradas pela necessidade alimentar foram superadas pela capacidade de se produzir alimentos em quantidade suficiente para todos (SACHS, 2008). A capacidade de armazenamento e de distribuição também foi alcançada. Portanto, as atuais violências com fins de dominação e de expropriação têm razões outras, situadas fortemente na esfera do simbólico, da moralidade.

Como a dominação não se sustenta muito tempo somente pela violência física, tornou-se necessária a construção de ideologias que justificassem as formas de organização social hierarquizadas e os modos de produção e de distribuição desigual dos bens e dos privilégios.

Segundo Souza (2017, p. 11) a questão central do conflito social é o poder, pois é ele que assegura a imposição e a manutenção da ordem social que atende favoravelmente um determinado grupo social.

A primeira coisa a se fazer quando se reflete sobre um objeto confuso e multifacetado como o mundo social é perceber as hierarquias de questões mais importantes a serem esclarecidas. Sem isso nos perdemos na confusão. A questão do poder é a questão central de toda sociedade. A razão é simples. É ela quem nos irá dizer quem manda e quem obedece, quem fica com os privilégios e quem é abandonado e excluído [...]. Assim, para se conhecer uma sociedade, é necessário reconstruir os meandros do processo que permite a reprodução do poder social real.

Tratando de globalização, Quijano (2002, p. 4) enfatiza que numa perspectiva teórica e histórica “o fenômeno do poder é caracterizado como um tipo de relação social constituído pela co-presença permanente de três elementos – dominação, exploração e conflito”. Assim, a motivação do poder aparece imbricada no desejo de dominar e expropriar, ainda que inicialmente possa estar vinculada à resistência e à libertação. Numa sociedade de classes essa realidade dialética desafia os humanos a uma superação que, do ponto de vista ontológico, significa também a superação da negação do outro.

Maturana (2009) mostra que essa história de expropriação pode ser recente porque, segundo ele, as espécies animais, incluindo os humanos, evoluíram num processo de interação organismo-meio ambiente, configurando relações que atravessam a vida do organismo e se



conservam nas gerações como um fenótipo ontogênico. O fenômeno cultural da negação do outro não ocorre no âmbito biológico. “Os seres vivos não humanos não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar sua *autopoiese* e sua correspondência com um meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los.” (MATURANA, 2009, p. 20, grifo do autor).

Para Maturana (2009) a espécie humana conseguiu firmar-se no planeta também pela sua capacidade de desenvolver e operar uma afetividade interindividual e de grupo que os manteve juntos e cooperando. Segundo o autor, na evolução do humano houve

[...] a conservação de um fenótipo ontogênico ou modo de vida, [...]. Tal modo de vida se deu nas coordenações de conduta de compartilhar alimentos passando-os uns aos outros nos espaços de interações recorrentes da sensualidade personalizada, que trazem consigo o encontro sexual frontal e a participação dos machos na criação dos filhos. (MATURANA, 2009, p. 20).

Porém, Maturana reconhece a realidade que percebemos atualmente como decorrência da história humana e aponta um fenômeno social fundador destes tempos de negação do outro: “A história da humanidade na guerra, na dominação que subjuga, e na apropriação que exclui e nega o outro, se origina com o patriarcado.” (MATURANA, 2009, p. 34).

Sem dúvida a história do patriarcado é a história da desigualdade de gênero e de dominação da mulher (e do outro, independente de gênero) para o que contribuíram, no caso do Ocidente, a tradição hebraica por conta da religião e a tradição grega por conta da filosofia e da política. Esse conjunto de saberes ajudaram a sedimentar ideologicamente as desigualdades de gênero e de classes que chegaram até os tempos atuais.

Fazendo um recorte narrativo, pode-se retomar a história a partir do início do século XVI onde se registrou uma guinada histórica que colocou a Europa na condição de protagonista privilegiada de uma forma específica de organização e de produção denominado *modo de produção capitalista* inaugurando novas formas de relação dos humanos, entre si e com o meio ambiente, que marcam o estágio atual da evolução da espécie e da vida no planeta.

A expansão da navegação europeia em busca de novos recursos para o desenvolvimento econômico do continente levou à chegada dos europeus ao Novo Mundo, (re)nomeado América, onde implantaram projetos de colonização objetivando a exploração de recursos minerais e vegetais da região, o uso da mão de obra nativa, assim como exercer domínio sobre o território invadido.

As riquezas levadas do novo continente alavancaram e consolidaram, ao mesmo tempo, o modo de produção capitalista e a Europa Ocidental pois, segundo Quijano (2000, p. 206):

Como es sabido, el control del tráfico comercial mundial por los grupos dominantes, nuevos o no, em las zonas del Atlántico donde tenían sus sedes, impulsó un nuevo proceso de urbanización em esos lugares, la expansión del tráfico comercial entre ellos, y de ese modo la formación de un mercado regional crecientemente integrado y monetizado gracias al flujo de metales preciosos procedentes de América. Una región históricamente nueva se constituía como una nueva id-entidad geocultural: Europa y más específicamente Europa Occidental. Esa nueva id-entidad geocultural emergia como la sede central del control del mercado mundial. En el mismo movimiento histórico se producía también el desplazamiento de hegemonia desde las costas del Mediterráneo y desde las costas ibéricas, hacia las del Atlántico Noroccidental.

A atividade colonizadora dos europeus teve como uma das consequências a transferência de riquezas de diversos pontos do planeta para a Europa. Esse acúmulo de riqueza possibilitou alterações políticas naquele continente levando à formação e consolidação do capitalismo, cujo mecanismo de funcionamento foi descrito por Karl Marx em sua extensa obra, especialmente n' *O Capital*.

O novo modo de produção baseado na mais-valia extraída do trabalho assalariado, não eliminou formas não assalariadas de produção de bens mas as incorporou ao novo modo de expropriação e de acumulação. O capitalismo nascente, considerado ideologicamente formação econômica superior, usou intensamente a escravidão indígena e africana na América.

Segundo Quijano (2000, p. 219), ainda que na concepção eurocêntrica tenha havido uma sequência histórica desde o sistema de trocas, da escravidão, passando pela servidão até a mercantilização da força de trabalho, “El hecho es, sin embargo, que en América ellas no emergieron en una secuencia histórica unilateral; ninguna de ellas fue una mera extensión de antiguas formas precapitalistas, ni fueran tampoco incompatibles con el capital”.

Assim, nem o colonialismo, nem a escravidão, nem o racismo e tampouco os regimes ditatoriais contemporâneos mostraram-se incompatíveis com o modo de produção capitalista, ainda que o regime de assalariamento tenha se tornado dominante facilitando a ampliação do mercado consumidor e consolidando a nova forma de expropriação por meio da mais-valia.

Formas atávicas e modernas de expropriação coexistem e servem à acumulação nas sociedades capitalistas até hoje como o são, em pleno século XXI, o trabalho análogo ao de escravidão no campo e nos centros urbanos, as grilagens de posses camponesas, as invasões de terras indígenas, as guerras promovidas para acesso a recursos naturais e as ditaduras liberais-capitalistas<sup>8</sup> que reprimem as reivindicações trabalhistas facilitando a expropriação mediante

---

<sup>8</sup> Forma de governo autoritária recorrente na América Latina nos séculos XX e início do século XXI, usada para manter ou implantar o sistema econômico capitalista e a doutrina liberal que o sustenta, rompendo a constitucionalidade construída pelas forças sociais por meio do voto universal.

compressão salarial.

O desenvolvimento da ciência e do conhecimento geral, de forma concomitante com o expansionismo europeu, resultou em novos conhecimentos a respeito da natureza humana e da organização do mundo material, levando a reformas no modo de perceber e de conceber a vida, o ser humano, a matéria e de reconhecer fenômenos que interagem e constituem a realidade denominada universo.

Tais reformas produziram o estágio atual nos diversos campos do conhecimento e possibilitaram a geração de tecnologias utilizadas na medicina, na química, na biologia, na navegação, na comunicação, na produção de alimentos e de outros bens para o uso humano. Essas reformas geraram concepções sobre a humanidade levando a novas teorias explicativas da natureza e do comportamento humano e à produção de utilidades dentro desses novos paradigmas.

Sempre imbricadas nas formas de produzir as condições materiais de existência, as teorias sobre a natureza humana nos últimos cinco séculos no ocidente ajustaram e ajustaram-se aos sistemas em processo de entrelaçamento: o econômico emergente (capitalismo), o político (liberalismo) e o religioso (cristianismo), consolidando uma ideologia com lugar de destaque para os seus *costuradores*, os europeus.

A própria ciência, pela sua natureza histórica e localizada, gerou seus conhecimentos encaixados na lógica geral do sistema, como o darwinismo e o racialismo, além da própria divisão e especialização do conhecimento, que levaram ao surgimento da sociologia, da psicologia, da antropologia e, no limiar do século XXI, da neurociência e da cibernética, cada qual com seus objetos e métodos específicos.

Com relação à América, foi produzido, a partir da Europa, o racismo, decorrente da ideologia que justificou a superioridade dos dominadores e em consequência, a organização do trabalho e da cultura com vistas à expropriação, que passou a ser aceita pelos dominados depois de intensa repressão.

Segundo Quijano (2000, p. 202), “La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América.”. Assim, no processo de dominação europeia as construções ideológicas se sucederam para assegurar o controle sobre os colonizados e a aceitação destes das relações de expropriação que beneficiaram os europeus.

La formación de relaciones sociales em dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: *índios*, *negros* y *mestizos* y redefinió otras. Así términos como *español* y *português*, más tarde *europeo*, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que

las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquias, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población. (QUIJANO, 2000, p. 202, grifo do autor).

O processo colonizador europeu nas Américas trouxe para as novas terras invadidas o modelo hierarquizado de sociedade e a cultura de privilégios e de exploração do trabalho alheio. Assim, nesse modelo estruturaram-se as colônias e se desenvolveram as relações de produção e comerciais entre os nativos e os europeus, principalmente espanhóis, portugueses, irlandeses, holandeses, ingleses e franceses.

Essa nova realidade gerada com a dominação dos povos americanos, africanos e asiáticos, decorrente da expansão europeia no planeta, levou à construção da visão etnocêntrica e racista que ideologicamente passou a justificar a imposição dos valores europeus aos dominados com a finalidade principal de exploração econômica, incluindo a expropriação do fruto do trabalho destes.

Uma das elaborações teóricas para fortalecer ideologicamente a superioridade intelectual e moral dos europeus e assim justificar sua dominação sobre outros povos, foi o reforço da separação entre civilizados e bárbaros ou animalizados, entre os que tinham espírito e os que não o possuíam sendo apenas corpos. Nessa elaboração o espírito foi colocado em posição hierárquica superior ao corpo e tornado um atributo da identidade europeia. Segundo Souza (2017, p. 20)

A distinção entre espírito e corpo é tão fundamental porque a instituição mais importante da história do Ocidente, a Igreja Cristã, escolheu como caminho para o bem e para a salvação do cristão a noção de virtude como definida por Platão. Este, por sua vez, definia a virtude nos termos da necessidade de o espírito disciplinar o corpo percebido como habitado por paixões incontroláveis – o sexo e a agressividade à frente de todas – que levariam o indivíduo à escravidão do desejo e à loucura.

Na esteira desse modo de pensar foram promovidas e, ao mesmo tempo, fortaleceram-se a separação e a hierarquização dos povos, dos países, das classes sociais, das raças e dos gêneros. “As classes superiores são as classes do espírito, do conhecimento valorizado, enquanto as classes trabalhadoras são do corpo, do trabalho braçal e muscular, que as aproxima dos animais.” (SOUZA, 2017, p. 21-22).

Essa ideia colocada na prática levou à defesa ao assalariamento apenas dos brancos porque os indígenas e os negros, como raças inferiores, tinham obrigação moral de trabalhar para seus senhores sem compensação de ordem financeira. Ao mesmo tempo as tarefas

executadas por indígenas e negros tornaram-se aviltantes para a elite branca e opressora.

Para reduzir a resistência dos dominados os europeus produziram e disseminaram o mito de sua superioridade autorreferenciando-se como o ápice da evolução natural, cultural e cognitiva e, portanto, como modelo a ser seguido pelos demais povos. Em alguns casos viram-se e agiram como tutores dos povos *incapazes de evoluir*. Segundo Quijano (2000, p. 209) “como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentro bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento”.

De fato, o que estava ocorrendo era o surgimento de uma nova classe de ricos, os chamados burgueses, de uma nova ideologia, o liberalismo e de uma nova forma de expropriação, o capitalismo. Hobsbawn (1996, p. 19) descreveu com sarcasmo o espírito do chamado liberalismo que se estabeleceu no planeta como substituto do domínio aristocrático, reforçando o eurocentrismo:

O triunfo global do capitalismo [...] foi o triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender no mais caro. Uma economia assim baseada e, portanto, repousando naturalmente nas sólidas fundações de uma burguesia composta daqueles cuja energia, mérito e inteligência os elevou a tal posição, deveria – assim se acreditou – não somente criar um mundo de plena distribuição material mas também de crescente esclarecimento, razão e oportunidade humana, de avanço das ciências e das artes, em suma, um mundo de contínuo progresso material e moral.

Tal sentimento universalista produziu o planejamento de um sistema planetário conforme a visão de mundo europeia, que passou a ser implementado nas regiões dominadas como uma cruzada civilizadora que se completou no século XX com o Estado-nação.

As instituições do mundo, [...] gradualmente se aproximariam do modelo internacional de um ‘Estado-nação’ definido territorialmente, com uma Constituição garantindo a propriedade e os direitos civis, assembleias representativas e governos eleitos responsáveis por elas e, quando possível, uma participação do povo comum na política dentro de limites tais que garantissem a ordem social burguesa e evitassem o risco de ela ser derrotada. (HOBSEBAWN, 1996, p. 19-20, grifo do autor).

Assim, a aristocracia europeia e branca foi substituída pela burguesia europeia e branca que teceu uma ordem jurídico-política sob seu controle cuja preocupação com relação ao *povo comum* foi no sentido de mantê-lo também excluído na nova ordem mas dando-lhe a ilusão de segurança, de participação e de possibilidades ilimitadas de autorrealização, conforme descrito na doutrina positivista que também patologizou as causas da exclusão e da desigualdade como

sendo naturais e motivadas pelos próprios excluídos em função de sua raça/cor, do seu gênero ou de sua origem sociocultural.

A ideologia europeia de superioridade cognitiva e moral manteve-se após a independência das colônias, com sua continuidade promovida e reforçada pelo grupo local que se beneficiou durante o regime colonial acumulando riqueza material e poder político. Essa elite econômica nativa, descendente do invasor europeu, passou a reclamar para si o lugar da classe metropolitana colonial como representação da civilização e da moral ou simplesmente como herdeira do espólio econômico e de privilégios da ex-colônia tornada país independente.

Com a nova configuração geopolítica decorrente da divisão internacional do trabalho dentro do modo de produção capitalista essa ideologia de superioridade das elites econômicas nativas se manteve para justificar a hierarquia e a reprodução da estrutura de classes no interior das ex-colônias que também organizaram e classificaram seu espaço interno entre regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas. Nessa organização sistêmica foi assegurado o território para a manutenção do regime de expropriação.

Ao analisar diversas variáveis que envolvem o fenômeno do subdesenvolvimento e suas repercussões sociais, Santos (2008, p. 20) enfoca a questão do espaço geográfico para teorizar as relações de desigualdade. Para ele, “os espaços dos países subdesenvolvidos caracterizam-se primeiramente pelo fato de se organizarem e reorganizarem-se em função de interesses distantes e mais frequentemente em escala mundial”. E assim tem ocorrido na América Latina até o limiar do século XXI.

Para reafirmar a aliança com o capitalismo internacional, as elites locais latino-americanas aceitaram manter-se na condição de aliadas subalternas: em troca do apoio material, militar e político dos países centrais do capitalismo para manter o controle do Estado as elites latino-americanas promoveram a abertura de seus mercados e facilitaram o acesso do capital internacional aos recursos naturais do país e ainda aceitaram não concorrer com as empresas globais do imperialismo.

No início do século XXI, visando garantir sua parte no trato e o controle pleno do Estado, as elites subalternas latino-americanas passaram a implementar nova forma de manutenção do poder econômico e político usando estratégia diferente das ações violentas que implementaram na segunda metade do século XX no Paraguai (1954), no Brasil (1964), na Argentina (1966), no Peru (1968), no Uruguai e na Bolívia (1971), no Equador (1972) e no Chile (1973).

Nas quase duas décadas do século XXI, os governos que de alguma forma se opunham à plena dominação capitalista liderada pelos Estados Unidos e Europa Ocidental, sofreram

tentativas de derrubada ou foram derrubados e substituídos por governos favoráveis ao capital nacional e internacional, desta feita pelo chamado *golpe parlamentar* com forte uso da mídia e de recursos econômicos para construir e executar, por meio do parlamento, do judiciário e com apoio explícito das elites econômicas internacionais, a substituição de governantes progressistas em pleno mandato. Tais fatos marcaram a história das tentativas de tomada do poder pelas elites na Venezuela (2002), na Bolívia (2008), no Equador (2010) e dos sucessos da mesma elite capitalista no Haiti (2004), Honduras (2009), Paraguai (2012) e no Brasil (2016).

A ação de intervenção nos países da periferia do capitalismo, onde a América Latina se inclui, decorre da necessidade de garantir no poder e no controle os grupos comprometidos com a nova divisão do trabalho planejada pelas empresas globais dentro do que se denominou globalização e neoliberalismo. Ou seja, uma nova

[...] economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global; processos de produção flexíveis e multilocais; baixos custos de transporte; revolução nas tecnologias de informação e de comunicação; desregulamentação das economias nacionais; preeminência das agências financeiras multilaterais; emergência de três grandes capitalismos transnacionais: o americano, baseado nos EUA e nas relações privilegiadas deste país com o Canadá, o México e a América Latina; o japonês, baseado no Japão e nas suas relações privilegiadas com os quatro pequenos tigres e com o resto da Ásia; e o europeu, baseado na União Européia e nas relações privilegiadas desta com a Europa de Leste e com o Norte de África (SANTOS, 2002, p. 29).

No caso específico do Brasil, desde o tempo da colônia, passando pelo período imperial e culminando com mais de um século de república, as elites econômicas portuguesas ou nativas mantiveram uma feroz estrutura de expropriação dos trabalhadores utilizando todos os meios de que dispunham para assegurar em seu poder, de forma contínua e desproporcional, a riqueza nacional produzida.

De acordo com os estudos de Souza (2016), durante o século XX, na maior parte do período, a expropriação da nação brasileira por 1% dos mais ricos não foi, na média, menor do que 20% da renda nacional. Já no início do século XXI uma pequena melhoria na renda dos trabalhadores da base social verificada por Souza (2016) no período de 2001 a 2013 gerou violenta reação das elites mais ricas, que retomaram o controle pleno do Estado com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Dentre as entidades que teceram críticas ao afastamento da presidenta Dilma Rousseff, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2017) expôs o significado político desse processo:

Em primeiro lugar destacamos a preocupação com a defesa do direito à educação como elemento constituinte de uma sociedade democrática e, neste contexto, a crise política de 2016, o afastamento da presidente da república sem a devida comprovação de crime de responsabilidade, tal como prevê a constituição federal, e a manutenção dos direitos políticos de Dilma Rousseff no Senado Federal marcam o cenário em que se coloca um novo governo no poder em agosto de 2016. [...]. A ação do governo que chega ao poder já evidencia a desconstrução de direitos sociais com uma série de propostas que inviabilizam o financiamento das políticas públicas. Um exemplo que sintetiza este conjunto de medidas é a PEC 241 que propõe o congelamento dos investimentos em políticas públicas por 20 anos.

A elite econômica, com o uso do instrumental repressivo e ideológico, o judiciário e a mídia subordinada, num articulado e intensivo programa de ações jurídicas e de propaganda, mantiveram a opinião pública favorável e manipularam parcela relevante dos cidadãos para que apoiassem seus propósitos de plena retomada e controle do Estado brasileiro. A declaração da ANPEd indica as forças sociais conservadoras que agiram para provocar a mudança de governo:

Ressaltamos que este processo de mudança no âmbito do governo federal se fez numa conjuntura de disputas sobre o sentido de justiça social no país, junto ao crescimento de posições que expressam fundamentalismo religioso, homofobia, machismo e preconceitos de classe que marcaram o processo e explicitam fissuras na sociedade brasileira que precisam ser compreendidas e enfrentadas. (ANPEd, 2017).

Julião, Beiral e Ferrari (2017, p. 54) também reconheceram o caráter golpista do *impeachment* de 2016 no Brasil e os grupos diretamente interessados nele:

O golpe parlamentar e empresarial que aprovou o injustificado impeachment em agosto de 2016, orquestrado por uma parte conservadora da sociedade (e apoiado por instituições que se afirmam republicanas), põe em risco conquistas históricas das classes populares e trabalhadoras.

Tratou-se de mais uma reação dentre as várias perpetradas pelas elites econômicas e que compõem a historiografia brasileira onde componentes de classe e de raça estão presentes, pois a redução progressiva da desigualdade econômica coloca em risco a estrutura social hierárquica e os privilégios decorrentes que favorecem a elite branca.

Segundo Signor e Moura (2018), no Brasil em 1976 os brancos detinham 75% da renda pessoal total, caindo para 59% em 2015. No mesmo período os pardos passaram de 18% para 33% e os pretos de 5% para 7%. Esse avanço contudo não alterou a distribuição geral da renda pessoal média e isso se verificou na comparação por grupo; neste caso verificou-se que a renda do grupo branco sobre a média nacional foi variou entre 1,25 e 1,30 no período. Por sua vez, ainda segundo Signor e Moura (2018, p. 9), “[...] a renda média dos grupos de cor parda e preta, com valores próximos entre si, receberam em todos os anos analisados valores inferiores à



média nacional, com valor máximo de 75% da média nacional em 2015.” Os autores observaram, entretanto, crescimento na renda pessoal média de pardos e pretos no período analisado.

Os avanços na distribuição da riqueza, como o que ocorreu no caso do ganho real do salário mínimo (SABOIA; HALLAK NETO, 2016) foram inadmissíveis para a elite rica e branca, isso porque tais avanços, ao se aprofundarem, acabariam por devolver ao conjunto da sociedade fatias da riqueza expropriada pelos ricos. Gorender (1986, p. 101-102) mostrou o vínculo das elites econômicas com as tomadas de poder sempre que avanços sociais inclusivos possam estar em curso. Referindo-se ao golpe militar de 1964 o autor escreveu:

Do ponto de vista de classe, o golpe militar de 1964 foi obra da burguesia brasileira. Já são superabundantes as provas da decisiva participação do empresariado, representado por todas as suas gradações, na preparação e deflagração do movimento civil-militar que derrubou o Presidente da República. A este respeito, um episódio exemplar é o da família Ermírio de Moraes. Enquanto o velho José Ermírio, então senador, mantinha relações estreitas com o governo Goulart, do qual chegou a ser Ministro da Agricultura em 1963, seu filho homônimo – atual presidente do grupo Votorantim – financiou e liderou o IPES, um dos centros articuladores da derrocada do mesmo Governo Goulart.

O processo de expropriação, que atualmente ocorre de forma dominante pelo modo de produção capitalista, através da mais-valia, não se esgota nessa forma de expropriação. A grilagem de terras, o trabalho análogo ao da escravidão, a espionagem e as sabotagens industriais e outras formas de corrupção empresarial, inclusive com a compra de votos nos parlamentos para legalizar políticas e ações concentradoras de riqueza, são aceitáveis e habituais no movimento concentrador da riqueza nacional. As guerras, os golpes de estado, a sabotagem empresarial que inviabiliza a produção autônoma dos países dominados, o impedimento da imigração e a xenofobia também têm sido as estratégias dos países centrais do capitalismo para garantir acesso e usufruto às riquezas alheias.

No Brasil, essa retomada do pleno poder pelas elites associadas ao capital internacional se impôs em 2016 também como urgente frente às exigências e urgências do capitalismo na sua fase neoliberal:

As economias nacionais devem abrir-se ao mercado mundial e os preços domésticos devem tendencialmente adequar-se aos preços internacionais; deve ser dada prioridade à economia de exportação; as políticas monetárias e fiscais devem ser orientadas para a redução da inflação e da dívida pública e para a vigilância sobre a balança de pagamentos; os direitos de propriedade privada devem ser claros e invioláveis; o sector empresarial do Estado deve ser privatizado; a tomada de decisão privada, apoiada por preços estáveis, deve ditar os padrões nacionais de especialização; a mobilidade dos recursos, dos investimentos e dos lucros; a regulação

estatal da economia deve ser mínima; deve reduzir-se o peso das políticas sociais no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando a sua universalidade, a transformando-as em meras medidas compensatórias em relação aos estratos sociais inequivocamente vulnerabilizados pela actuação do mercado. (SANTOS, 2002, p. 29-30).

Nessa tessitura histórica, fazendo um retorno ao final do século XIX, verificou-se que após o encerramento no Brasil da escravatura legalizada (1888) outra mudança ocorreu logo em seguida com a imposição da República (1889), tendo como justificativa a ideologia do progresso superando o atraso atribuído também ideologicamente à monarquia, à escravidão e ao sistema econômico agrário vigente.

Contudo, a velha elite dominante, constituída de latifundiários e da elite industrial emergente, estava, de fato, promovendo o ajuste do Estado brasileiro à ordem econômica mundial aceitando manter o país como periferia do sistema econômico capitalista, fornecedor de matéria prima e de mais-valia. Ao mesmo tempo, dado o seu poder real, a elite rica e branca sonou aos ex-escravizados qualquer parte da riqueza que os negros geraram no sistema escravista. E isso já sob a égide do discurso liberal.

No ajuste, a estrutura de classes da sociedade brasileira continuou mantida sendo reforçada pela imigração, intensificada a partir da década de 1880 que, ao mesmo tempo em que incluía novos trabalhadores ao sistema produtivo nacional, também mantinha a exclusão dos negros libertos e a pressão sobre as terras indígenas eliminando ou expulsando delas seus ocupantes originários.

Com a exclusão dos negros, o problema da mão de obra então foi enfrentado com a chegada no país principalmente de imigrantes europeus brancos. Tal imigração, favorecendo grupos de europeus, também tinha um viés racista da elite brasileira que sob a influência do racismo buscava, com a medida, *melhorar* a raça brasileira, embranquecendo-a.

Adaptados à ideologia liberal e tendo o controle do Estado, a burguesia urbana e os latifundiários continuaram perpetrando na lei e fora da lei a expropriação e a concentração da riqueza nacional. Para tanto mantiveram os trabalhadores de todos os cantos do país produzindo para o sustento da elite rica nacional e internacional, esta última através do consumo de seus bens industrializados, da exportação de matéria prima (PORTO, 2010) a preços controlados pelos compradores e da mais-valia transformada em *Royalties* e lucros remetidos sistematicamente aos países centrais do capitalismo.

Ao discorrer sobre o período pós-independência dos países latino-americanos, Quijano (2000, p. 233) fez a seguinte observação com relação à voracidade com que as elites econômicas nativas, depois de assumirem o poder local, expropriaram e excluíram os não-brancos:

En esos países, al comenzar la Independencia, principalmente aquellos que fueron demográfica y territorialmente extensos a principios del siglo XIX, aproximadamente poco más del 90% del total de la población estaba compuesta de negros, índios y mestizos. Sin embargo, en todos estos países, durante el proceso de organización de los nuevos Estados, a dichas razas les fue negada toda posible participación em las decisiones sobre la organización social y política. La pequeña minoría blanca que asumió el control de esos Estados se encontró inclusive con la ventaja de estar libre de las restricciones de la legislación de la Corona Española, que se dirigían formalmente a la protección de las razas colonizadas. Apartir de ahí llegaron inclusive a imponer nuevos tributos coloniales sobre los indios, sin perjuicio de mantener la esclavitud de los negros por muchas décadas. Por supuesto, esta minoría dominante se hallaba ahora en libertad para expandir su propiedad de la tierra a expensas de los territorios reservados para los indios por la reglamentación de la Corona Española. En el caso del Brasil, los negros no eran sino esclavos y la mayoría de indios estaba constituida por pueblos de la Amazonía, siendo de esta manera extranjeros para el nuevo Estado.

Para justificar todo o processo de exclusão social as elites nativas atribuíram ideologicamente aos negros, indígenas e pardos a responsabilidade pela expropriação a que foram submetidos. No curso dessa história, o racismo e sua forma *científica*, o racialismo e finalmente o culturalismo, foram usados ideologicamente para alienar o conjunto da nação e manter a elite branca e alguns *embranquecidos* no poder.

O trabalho intenso dos intelectuais cuidou de estigmatizar os não-brancos e estereotipar suas culturas, ação que até hoje perdura. Indígenas e negros que fugiram da escravidão foram chamados de vagabundos, assim como o são os trabalhadores atuais que reivindicam maior parcela no resultado do trabalho que realizam.

Para esses grupos marginalizados a cor, a miscigenação, a cultura e o modo de vida, inclusive sua solidariedade, são referidos ideologicamente pelas elites opressoras como atraso civilizatório e motivos de sua situação de pobreza ou miséria, de sua incompetência intelectual e de sua suposta propensão à desonestidade e à corrupção.

Enquanto disseminam o discurso de combate à corrupção (que elas mesmas perpetram), as elites continuam a promover a concentração e a desigualdade. O fenômeno recente da “Lava Jato” é um exemplo do uso do aparelho de Estado segundo Souza:

O que a Lava Jato e seus cúmplices na mídia e no aparelho de Estado fazem é o jogo de um capitalismo financeiro internacional e nacional ávido por ‘privatizar’ a riqueza social em seu bolso. Destruir a Petrobrás, como o consórcio Lava Jato e grande mídia, a mando da elite do atraso, destruiu, significa empobrecer o país inteiro de um recurso fundamental, apresentando, em troca, não só resultados de recuperação de recursos ridículos de tão pequenos, mas principalmente levando à destruição de qualquer estratégia de reerguimento internacional do país. Essas ideias do Estado e da política corrupta servem para que se repasse empresas estatais e nossas riquezas do subsolo a baixo custo para nacionais e estrangeiros que se apropriam privadamente da riqueza que deveria ser de todos. Essa é a corrupção real. Uma corrupção legitimada e tornada

invisível por uma leitura distorcida e superficial de como a sociedade e seus mecanismos de poder funcionam (SOUZA, 2017, p. 12, grifo do autor).

Foi nesse contexto que a nação brasileira, sob a égide do capitalismo e do ideário liberal, foi (e continua) sendo construída reproduzindo de forma cada vez mais agravada a exclusão econômica e social dos cidadãos de fora do grupo proprietário, alijando-os sistematicamente do usufruto legítimo da produção social. De modo geral, os excluídos são também submetidos a uma ideologia que sustenta tal realidade excludente por meio do estímulo à competição que está presente em todos os espaços da vida moderna a começar pela família e pela escola. Pois “é necessário, para quem domina e quer continuar dominando, se apropriar da produção de ideias para interpretar e justificar tudo o que acontece no mundo de acordo com seus interesses” (SOUZA, 2017, p. 25).

Para Souza (2017), as instituições exercem forte influência na construção dos sujeitos, iniciando na família com os olhares de aprovação e reprovação sobre a criança indicando os comportamentos desejáveis ou não. A imposição de horários, por exemplo, também faz parte do processo de socialização, visando a disciplina. Outra instituição, a escola, aprofunda a socialização iniciada na família construindo socioculturalmente o cidadão inserido e engajado na reprodução do modo de vida hegemônico.

Com relação à escola Maturana observa como esta influi na construção do sujeito produtivo e do sujeito social:

No momento em que uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz de sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: *mercado da livre e sadia competição*. A competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro. (MATURANA, 2009, p. 13, grifo do autor)

Fora da oficialidade, ou da ideologia dominante, a história social do Brasil pode ser contada com a mesma veracidade pelo viés da intensa repressão ao movimento dos trabalhadores com perseguições políticas, prisões e assassinatos promovidos pelo Estado sob controle das elites econômicas ou diretamente pelas próprias elites. O resultado foi a continuidade da expropriação e concentração da riqueza e um grande contingente de trabalhadores desprovidos das condições básicas de vida.

Desde o final do século XIX, com o início da formação de uma classe trabalhadora urbana ligada à nascente industrialização no Brasil, e com a chegada de imigrantes europeus, alguns deles com experiência em lutas operárias na Europa, o Brasil experimentou mais intensamente as jornadas reivindicatórias dos trabalhadores por melhores salários, redução na

jornada de trabalho; salubridade nos locais de produção, segurança previdenciária e combate à exploração de crianças, dentre outras reivindicações.

As elites econômicas reagiram com demissões, perseguições, assassinatos e com repressão privada e estatal. Uma legislação repressiva e controladora foi produzida pelo Estado sob controle das elites econômicas. O poder judiciário também sob controle das elites agiu (e ainda age) com todo o rigor possível para condenar e impedir as lutas dos trabalhadores que buscaram o direito de usufruto dos resultados do próprio trabalho. Numa sociedade estruturada para gerar expropriação e desigualdade social, o sistema repressivo implementado pela polícia e pelo judiciário é pilar de sustentação do regime.

Igual repressão e expropriação por parte das elites brasileiras sofreram os trabalhadores do campo e as nações indígenas, envolvendo expulsões, assassinatos e genocídios por parte dos latifundiários. Portanto a história do Brasil sob a ótica dos trabalhadores é a história de expropriação e de exclusão destes e da conseqüente geração de uma elite rica, corrupta, violenta e concentradora da riqueza nacional.

Os estudos realizados pelo IBGE mostram que durante o século XX o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu 100 (cem) vezes. Mas tais estudos revelam também que o crescimento não repercutiu positivamente no conjunto da sociedade. No início do século XXI o que se constatou foi uma significativa massa de pessoas desempregadas ou subempregadas numa economia, tanto no meio urbano como no meio rural, com crescente grau de tecnologia, o que acentuou o declínio na criação de empregos, apesar dos ganhos de produtividade.

No período estudado pelo IBGE, referente ao século XX, houve intenso processo de urbanização mas o contingente que foi expulso do campo não foi absorvido pelos empregos urbanos gerados. Em vez disso as terras tornaram-se mais concentradas aumentando o número de latifúndios (IBGE, 2006). O desenvolvimento brasileiro ao longo de cinco séculos de história somente serviu para o bem-estar de uma minoria.

E essa realidade excludente continua sendo reforçada pela ideologia de que os proprietários privados precisam ganhar mais para manter os investimentos necessários ao crescimento econômico do país. Assim a renda nacional continua fluindo para a posse e o controle de um pequeno grupo cujo objetivo é apenas obter e aumentar lucros e não desenvolver a nação econômica e socialmente.

Com discurso da necessidade de poupança e de aporte de vultosos recursos para implantar projetos de infraestrutura e de promoção do desenvolvimento econômico (BARQUERO, 2001), a elite brasileira justifica ideologicamente a concentração e o *crescimento do bolo* em suas mãos tirando esse papel desenvolvimentista do Estado, uma

instituição permeável à pressão da sociedade ainda que, de fato, esteja controlado pelas elites econômicas.

No liberalismo brasileiro o Estado arrecada e transfere vultosos recursos financeiros e patrimoniais acumulados por meio dos tributos, onde os mais pobres são os que, proporcionalmente, mais contribuem para alavancar empresas e bancos privados tornando também privada a riqueza que moralmente pertence à nação inteira. Tudo com o intuito de enriquecer mais as elites e de aumentar seu poder econômico com vistas à submissão da sociedade aos seus interesses de classe. A história econômica e política brasileira é plena desses exemplos de transferência de recursos públicos para compor e aumentar o patrimônio privado das elites em detrimento dos cidadãos comuns.

Para todo esse processo de expropriação é importante compreender o papel do Estado como legitimador e repressor a serviço da classe dominante. O Estado é uma instituição histórica gerada no processo de consolidação da desigualdade econômica entre os grupos de determinada sociedade (ENGELS, 1995) e sua função foi assegurar por meio da repressão uma ordem que favorecia e garantia privilégios ao grupo que detinha seu controle. Alguns, contudo, concebem o Estado como uma instituição neutra mas transpassada pelos diferentes interesses sociais e políticos onde as elites econômicas disputam o acesso aos recursos públicos.

Mesmo na concepção do Estado neutro, dependendo da forma como são escolhidos os agentes que ocupam os lugares estatais de decisão, pode-se ter um Estado altamente favorável aos interesses dos grandes proprietários privados, como no caso do Brasil e nos demais países liberais. De qualquer maneira, na periferia do capitalismo a prevalência dos interesses privados como definidor das políticas estatais é evidente. Segundo Santos (2008, p. 169) “ excetuando-se o que concerne às instalações de interesse militar ou geopolítico, os governos são fortemente influenciados e mesmo constrangidos pelas grandes firmas em função de seus interesses.”

Os detentores do poder econômico, que são também detentores do poder político, mantêm o Estado a seu serviço para viabilizar seus propósitos, tanto do ponto de vista individual como também coletivo, de grupo. E as políticas públicas, na prática, são privadas.

Nos casos dos países cuja independência é recente, as potências colonizadoras se encarregavam das infraestruturas de transportes, de acordo com uma política comandada pelos empresários privados que forçavam o Estado a tomar iniciativa (Huybrechts, 1970). Quanto aos países independentes, ontem como hoje, a política dos transportes é, na maior parte do tempo, ditadas pelos interesses do grande capital. Este pode influenciar diretamente as decisões públicas, ou indiretamente, por intermédio dos organismos financeiros internacionais. (SANTOS, 2008, p. 169)

Para justificar essa política de privilégios e expropriação, a elite faz o discurso do Estado

(que ela mesma controla) corrupto e ineficiente, fatos esses reais mas promovidos pelas próprias elites, diretamente ou por meio de seus eleitos e indicados que gerem as instituições, manipulando os recursos públicos, fiscalizando as próprias empresas, fazendo as licitações, controlando os preços administrados, distribuindo subsídios, financiando investimentos privados com custos aquém do mercado, perdoando dívidas de grandes sonegadores, sabotando políticas distributivas do Estado e transferindo recursos públicos para seus bolsos.

Ao mesmo tempo em que transforma o Estado no bode expiatório para esconder seu descompromisso com a nação, ou passa a sabotá-lo quando este se prioriza políticas redistributivas, a elite se autopromove como honesta, proba, incorruptível e também mais preparada em agilidade e eficiência para cuidar dos investimentos e prestar os serviços. Discurso que na prática se revela sem fundamento pela frequente má qualidade do serviço e pelo seu valor sempre extorsivo, pela corrupção que cotidianamente é noticiada, pelos oligopólios e monopólios privados que impõem preços aumentando a exploração e a concentração da renda nacional. Assim, a elite econômica age por dentro e por fora do Estado.

A construção de uma elite toda poderosa que habitaria o Estado só existe, na realidade, para que não vejamos a elite real, que está ‘fora do Estado’, ainda que a ‘captura do Estado’ seja fundamental para seus fins. [...]. Combater a corrupção de verdade seria combater a rapina, pela elite do dinheiro, da riqueza social e da capacidade de compra e de poupança de todos nós para proveito dos oligopólios e atravessadores financeiros. (SOUZA, 2017, p. 12, grifo do autor)

O Estado sob controle dos mais ricos favorece a estes por meio de legislação que lhes facilita o acesso privilegiado aos recursos públicos ao mesmo tempo em que limita e reprime as organizações sociais que lutam por distribuição da renda gerada pelo contingente dos trabalhadores.

Em seu estudo sobre a desigualdade de renda no Brasil, Souza (2016) retratou a política econômica da ditadura militar de 1964-1985 marcada pela expropriação dos trabalhadores por meio do achatamento salarial e pelas intervenções em sindicatos. Hoffmann e Duarte (1972, p. 16) verificaram que “o salário mínimo real, em 1970, apresentava-se rebaixado em cerca de 30% em relação ao ano de 1961”. Com relação ao mesmo período ditatorial, Gorender (1986, p. 104) registrou que:

O rápido desenvolvimento do capitalismo pós-64 não se faz senão com a exploração implacável da força de trabalho, fim para o qual a política repressiva do regime militar representou instrumento plenamente eficaz. Daí a queda brusca da participação dos salários na renda industrial. Em 1961, esta se dividia em 29% para os salários e 71% para os lucros; em 1973, cabiam aos salários 23% e aos lucros, 77%.

Para complementar a estratégia de enriquecimento das elites brasileiras, há o discurso da mesa farta primeiro para os ricos com o argumento de que caso aumentem os ganhos destes aumentarão também as rendas para os trabalhadores. O crescimento econômico ocorrido no Brasil durante cinco séculos, especialmente durante o século XX, mostra o caráter ideológico do discurso onde a distância entre os mais ricos e os mais pobres, estes os produtores diretos da riqueza nacional, foi mantida com prejuízo aos trabalhadores.

As estatísticas sobre aumento de renda *per capita* e aumento de produtividade não significam necessariamente distribuição de renda. Por conta de suas elites, que sistematicamente combateram a distribuição de renda, o Brasil acumulou significativo atraso em seu desenvolvimento social mantendo-se, no conjunto das nações, na posição de nação subdesenvolvida ou eufemisticamente como nação em desenvolvimento apesar de tanta riqueza gerada. Santos (2008, p. 21) diz que:

O espaço dos países subdesenvolvidos é marcado pelas enormes diferenças de renda na sociedade, que se exprimem, no nível regional, por uma tendência à hierarquização das atividades e, na escala do lugar, pela coexistência de atividades de mesma natureza, mas de níveis diferentes. [...]. O nível de renda também é função da localização do indivíduo, o qual determina, por sua vez, a situação de cada um como produtor e como consumidor.

Segundo o estudo do IBGE (2006), em 1960 a renda nacional apropriada pelos 10% mais ricos era 34 vezes maior do que a renda dos 10% mais pobres. Em 1990 a renda nacional apropriada pelos 10% mais ricos aumentou para 78 vezes, em relação aos 10% mais pobres, numa brutal concentração da riqueza social, realizada por meios legais e ilegais que as elites utilizaram para concentrar e excluir os trabalhadores brasileiros da riqueza que estes produziram (e ainda produzem) e também excluí-los dos ganhos do desenvolvimento nacional.

Segundo Souza (2016, p. 265)

Os resultados baseados em tabulações do IRPF [Imposto de Renda das Pessoas Físicas] mostram que, entre 1926 e 2013, a concentração no topo combinou estabilidade e mudança. A estabilidade expressa-se na ausência de tendências claras de longo prazo e na flutuação da fração da renda recebida pelo 1% mais rico entre 20% e 25% durante grande parte do tempo.

Algumas situações se evidenciam na realidade brasileira: uma é o ganho das elites; a outra é o ganho garantido das elites ao longo do tempo; uma terceira é a contínua expropriação econômica dos trabalhadores, que ocorre mediante estratégias diversas e envolve vários âmbitos da vida concreta, como o aumento dos preços dos produtos de consumo de massa, o imposto regressivo que recai propositalmente sobre os cidadãos de menor renda, o aviltamento



salarial, a precarização da saúde pública e da seguridade social, levando os trabalhadores submeterem-se à extorsão da iniciativa privada sob total controle dos ricos.

A permanência da desigualdade deu-se em meio a mudanças econômicas e sociais muito profundas em um país cuja população multiplicou-se por seis e o PIB *per capita* aumentou 12 vezes ao longo de nove décadas. Para recuperar a boa e velha metáfora culinária, o bolo cresceu, mas não foi dividido, nem mesmo nos últimos anos: na contramão dos resultados mais positivos das pesquisas domiciliares, nos dados tributários a fatia da renda apropriada por todos os estratos no topo – do 0,01% aos 15% mais ricos – ficou, na melhor das hipóteses, relativamente estável entre 2006 e 2013, com leves sinais de aumento. (SOUZA, 2016, p. 265).

Como resultado dessa política o Brasil do início do século XXI tem uma elite que vive com padrões de consumo que superam o de elites de muitos países desenvolvidos. Segundo Souza (2016, p. 249) “o 1% mais rico recebe em torno de 23% da renda total. Em outros países muito desiguais, esse percentual fica próximo de 20%, como nos Estados Unidos e na Colômbia. Nos países mais igualitários, ele não ultrapassa os 10% como na França e no Japão.”

No lado oposto ao das elites com alto padrão de consumo encontram-se os trabalhadores e trabalhadoras excluídos do básico para exercer a cidadania. Tal contingente foi expulso do campo e mas continuou sendo expropriado pelo sistema produtivo, passando a formar o contingente de trabalhadores com salários aviltados, com empregos precários e condições indignas de trabalho, desempregados, subempregados, vivendo de *bico*, sendo empurrados pela força do poder econômico das áreas urbanizadas para as áreas insalubres das periferias urbanas e das favelas.

Na obra organizada por Arretche (2015) foram tratadas cinco dimensões consideradas importantes para discorrer sobre a desigualdade social: a participação política, a relação entre educação e renda, as políticas públicas de caráter universalizante, a demografia e a dinâmica na composição do mercado de trabalho. O entrelaçamento dessas dimensões comporia um perfil mais amplo e detalhado da realidade.

A verificação dessas dimensões, considerando a realidade brasileira de 1960 a 2010, levou à conclusão geral de que no período ocorreram avanços na sociedade brasileira como, por exemplo, o direito ao voto das pessoas não alfabetizadas (LIMONGI; CHEIBUB; FIGUEIREDO, 2015) e a participação cada vez mais intensa das mulheres nos diversos espaços sociais, a começar pela educação (OLIVEIRA; VIEIRA; MARCONDES, 2015).

Tais mudanças, contudo, revelaram uma estrutura geradora e perpetuadora da desigualdade social histórica, que discrimina e exclui mulheres, negros e indígenas. Além disso tal estrutura manteve a distância entre os mais ricos e os mais pobres, em que conte uma

trajetória de redução dessa distância a partir de meados da década de 1990 e na primeira década do século XXI (ARRETCHE, 2015). A origem social das pessoas continuou afetando o acesso à escola e o desempenho escolar, ou seja, é a desigualdade social afetando as oportunidades educacionais.

Com a universalização do acesso ao ensino fundamental na década de 2010, as dificuldades então verificadas nesse nível de ensino (origem rural, a escolaridade dos pais, a renda familiar, sexo e cor/etnia), ainda que não tenham sido completamente eliminadas, foram deslocadas para o ensino médio e superior, gerando taxas de conclusão muito inferiores às de entrada (ARRETCHE, 2015).

Além disso constatou-se a superposição de desvantagens com relação aos não brancos, prejudicando-os ainda mais: “Adicionalmente, ainda em 2010 havia no ensino superior uma superposição de desvantagens por cor e renda, pois os negros pobres encontravam mais dificuldades para atingir níveis superiores de escolaridade do que os brancos pobres” (ARRETCHE, 2015).

As desvantagens dos não-brancos brasileiros também estão ligadas às regiões e locais de moradia, pois estes são levados a concentrar-se nos espaços menos atendidos com políticas públicas como o meio rural e periferias urbanas, assim como nas regiões norte e nordeste. Nesses espaços se entrelaçam baixa renda, trabalho precário, carência de escolas, de postos de saúde e de infraestrutura como transporte, energia elétrica, água e saneamento. E quando tais serviços são oferecidos, o seu funcionamento é precário quanto à qualidade e à continuidade.

A população rural ou urbana decorrente de recente deslocamento rural foi, durante muito tempo, sistematicamente excluída do acesso à escola e de outros direitos sociais, tornando-se oferta de mão de obra sobre-explorada na economia urbana. A incorporação à população economicamente ativa desse contingente, em especial as mulheres e os não-brancos, se deu por meio de setores de serviços e de ocupações manuais de baixa qualificação (COMIN, 2015).

## 2.2 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS DOS EDUCANDOS DA EJA NO BRASIL

Fazendo parte do grande contingente de trabalhadores e trabalhadoras expropriados economicamente encontra-se o universo dos educandos e educandas da EJA, uma modalidade de ensino formal no Brasil instituída a partir da Constituição Federal de 1988. Inicialmente a

EJA foi assegurada para o ensino fundamental sendo, posteriormente, com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, estendida para toda a Educação Básica<sup>9</sup>.

Ainda que tenha havido experiências anteriores, desenvolvidas pelo Estado brasileiro desde o século XIX, de oferecer ensino formal às pessoas jovens e adultas, foi a partir de 1988 que o reconhecimento desse direito tomou forma mais consolidada no bojo dos avanços construídos pelas organizações sociais que se mobilizaram com vistas à elaboração nova Carta constitucional.

O detalhamento de alguns temas no texto da constituição brasileira, chamado pelas elites econômicas de *engessamento*, representou para a classe trabalhadora um grau a mais na garantia de direitos que as elites, volta e meia, buscam subtrair do conjunto da nação com o intuito de aumentar seus privilégios e de concentrar a riqueza produzida coletivamente.

A democracia liberal representativa, com decisiva influência do poder econômico privado na composição dos poderes legislativo e executivo e intervenção direta no poder judiciário, mantém sempre em vantagem os detentores do poder econômico, que mobilizam recursos e os meios de comunicação que controlam para manipular a opinião pública e justificar a perda de direitos da maioria da sociedade enquanto promovem a expropriação.

Além disso, tais elites econômicas agem de forma repressiva contra os movimentos sociais dificultando ao máximo a mobilização dos setores dominados e explorados, inclusive criminalizando sindicatos de trabalhadores, movimentos sociais populares, partidos e lideranças populares, indo ao extremo da eliminação física de lideranças. Na luta pela manutenção do poder em suas próprias mãos as elites econômicas colocam por terra as regras da democracia representativa ao promoverem e executarem intervenções militares ou civis-parlamentares (nova estratégia intervencionista) rompendo a ordem constitucional, tão cara no discurso ideológico liberal, sempre que o empoderamento dos dominados ameaça o projeto de expropriação do fruto do trabalho alheio perpetrado pelas classes dominantes.

Com relação ao direito à educação dos segmentos mais explorados da nação a EJA, no plano infraconstitucional, foi normatizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394, de 1996, especialmente no art. 37, havendo ainda outros dispositivos na LDBEN que completam a parte constitutiva do arcabouço legal da EJA, que se desdobra em outros atos de caráter executivo.

---

<sup>9</sup> Constituição Federal, Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Assim, conforme a lei, a educação de jovens e adultos destina-se a garantir a educação básica aos cidadãos e cidadãs que não conseguiram obter esse grau de ensino no tempo considerado regular, ou seja até os 17 anos de idade. A referência etária, de 15 anos para ingresso no ensino fundamental e 18 anos para ingresso no ensino médio, portanto, é uma dentre outras características que compõem o perfil dos educandos da EJA. A esse respeito Oliveira diz que:

O tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. (OLIVEIRA, 1999, p. 59, grifo do autor).

Na prática, a EJA carrega múltiplos significados que se expressam nas razões pelas quais jovens e adultos a procuram para dar continuidade em sua própria escolarização, razões essas que também indicam a identidade desse grupo social. A busca de emprego é uma dessas razões, tendo em vista que o mercado de trabalho, inclusive nas atividades mais modestas, atualmente exige quase sempre que o candidato à vaga possua pelo menos o ensino médio concluído.

Sendo o trabalho assalariado a base do modo de produção capitalista, é nessa forma de relação de trabalho que a grande massa dos expropriados dos meios de produção busca o básico para sua sobrevivência e de onde o capitalista também extrai a mais-valia. Nesse sentido, o desemprego estrutural que caracteriza os países subdesenvolvidos, e que com frequência atinge inclusive trabalhadores e trabalhadoras com grau de ensino superior, facilita essa exigência (de cada vez maior grau de escolaridade) por parte dos empregadores. Possuir a escolaridade no grau médio amplia as possibilidades de emprego e de melhoria remuneratória.

O trabalho, aliás, é uma categoria fundamental para compreender o universo dos educandos da EJA pois, além de ser uma atividade essencial para a sobrevivência física, ele representa a síntese do fazer-pensar, ou seja, da práxis que constrói o humano. Segundo Gonçalves,

O processo de trabalho não se restringe à produção de coisas “úteis” (dimensão econômica). Envolve ao mesmo tempo produção, e transformação das relações sociais (dimensão política) e a elaboração de uma experiência sobre elas (dimensão simbólica). Portanto, o processo de trabalho comporta sentidos distintos: um prático e outro relacional. O prático diz respeito àquelas atividades que transformam matérias-primas em objetos úteis, mobilizando instrumentos e meios de produção (base técnica). O relacional refere-se às relações sociais tecidas no processo de

trabalho e se reveste de significados e sentidos compartilhados: permite aproximações e distanciamentos, conformismos e resistências. (GONÇALVES, 2012, p. 30, grifo do autor).

Outro motivo dos trabalhadores para o ingresso na EJA tem natureza simbólica e diz respeito ao *status* social que representa para boa parte das famílias brasileiras ter o grau médio de ensino concluído. Para essa parte da população brasileira, situada na base da pirâmide socioeconômica, possuir o ensino médio concluído representa um memorável esforço individual dadas as condições de vida a que esses trabalhadores estão submetidos, tendo, com frequência, de abrir mão da educação escolar para garantir a renda da sobrevivência.

Entre os educandos e educandas da EJA muitos relatam histórias de *abandono* da escola em função do trabalho gerador de renda que, frequentemente, incompatibiliza com a escola na questão dos horários e dos tempos na jornada laboral. Nos casos de abandono existe ainda a situação específica das mulheres que por conta da gravidez deixam de frequentar a escola em muitos casos, pois lhes falta apoio do genitor do filho, da família e do Estado para evitar que a gravidez se torne um fator impeditivo para a continuidade na escola. Na base do problema estão as dificuldades econômico-financeiras dessa parte da população.

Outros dois casos de importância para boa parte das pessoas que buscam a EJA também têm forte conteúdo simbólico, a exemplo do *status* social já referido. Um deles é a realização do sonho pessoal, que remete à autoestima pelo fato de ter estudado, de ter aprendido e convivido na escola. Isso se revela na história pessoal dos educandos de mais idade, quando, algumas vezes a busca de estudo para qualificação junto ao mercado de trabalho já não representa necessariamente a motivação.

A EJA representa, neste caso, o resgate do que foi sonogado ao educando e à educanda por uma série de fatores, que envolvem as condições de renda familiar, enfermidades e até inexistência de estabelecimentos escolares, impossibilitando o acesso. A outra motivação para a busca pela EJA está relacionada ao exemplo para filhos e netos, onde os educandos, conforme relatam, com o seu ato de estudar investem-se de autoridade e exemplo para seus familiares.

Apesar do empenho para resgatar a autoestima, há uma realidade adversa sempre presente na história de vida do educando da EJA que se concretiza em múltiplas discriminações (SÍNTESE..., 2010). Uma delas é o fato do educando não se expressar na língua fluentemente conforme as regras gramaticais vigentes ou de comunicar-se com sotaque; esse preconceito atinge principalmente educandos oriundos das zonas rural ou ribeirinha.

Outro tipo de discriminação decorre do preconceito que considera os negros e os pobres, de modo geral, como indivíduos preguiçosos e pouco trabalhadores, o que evidencia a

ignorância do preconceituoso sobre a história de expropriação, com a escravidão, com a sonegação do acesso ao ensino, com remuneração aviltante, além das condições ambientais, dos estilos de vida, as crenças e da visão de mundo que condicionam historicamente os indivíduos.

Outros dois tipos de preconceito também estão presentes com frequência na vida dos educandos da EJA: um deles diz respeito à deficiência física ou mental e o outro diz respeito à sexualidade e ao gênero. O mais trágico, contudo, é constatar que parte do universo das pessoas atingidas pelo preconceito o reproduzem no seu próprio ambiente de convivência.

Do ponto de vista econômico, com direta repercussão social, os potenciais candidatos a uma vaga na EJA, assim como os educandos ativos, estão incluídos no agrupamento dos 54,8 milhões de brasileiros que vivem com renda mensal abaixo de R\$ 406,00, aferidos na pesquisa do IBGE em 2017 (SÍNTESE..., 2018). A pesquisa levantou as necessidades básicas da população constatando que em 2016 mais de 64% dos brasileiros possuíam alguma carência em itens considerados básicos para a vida.

Dentro dessa realidade constatada está o universo das pessoas que frequentam a EJA e que possuem outras carências além da renda. Segundo o IBGE 12% da população brasileira tinha restrição de acesso às condições adequadas de moradia; 15,2% tinha restrição de acesso à proteção social; 28,6% tinha restrição de acesso à educação; 32,1% tinha restrição de acesso à comunicação (internet); 37,9% tinha restrição de acesso aos serviços de saneamento básico (SÍNTESE..., 2017). E, ainda que não tenha sido aferida na pesquisa, quase a totalidade dessa população é usuária de transporte coletivo para seu deslocamento a maiores distâncias. Todas essas carências se somam e identificam a parte da população que compõe o universo da EJA.

Também constitui esse universo grande parte dos trabalhadores e trabalhadoras que, segundo o IBGE (SÍNTESE..., 2017), ingressaram no mercado de trabalho a partir de 14 anos de idade. A pesquisa revelou que 39,6% dessas pessoas começaram a trabalhar com essa idade em 2016. Os dados do estudo indicam que quanto menor o grau de escolaridade mais cedo o jovem ingressa no mercado de trabalho. De acordo com a legislação educacional brasileira, na idade de 14 anos todos os adolescentes deveriam estar concluindo a segunda etapa do ensino fundamental, ou seja, o 9º ano.

Gonçalves (2012, p. 31) ao tratar da questão dos sujeitos da EJA, relacionando-os ao trabalho gerador de renda, expõe:

Convém lembrar que os sujeitos da EJA são vítimas de um ciclo vicioso de exclusão: frequentemente são acusados pela sociedade de que não têm trabalho ou têm um salário menor porque não estudaram, porém, na maior parte das vezes, não estudaram

porque trabalharam. Mas eles sabem que o estudo não garante o trabalho. Esta situação vale também para os jovens que não têm experiência de trabalho, mas buscam na EJA a possibilidade de obtê-lo. Os sujeitos da EJA, de modo geral, são também vítimas do trabalho precário, da instabilidade e dos baixos salários.

No universo de pessoas mais pobres que formam o contingente dos candidatos e candidatas a frequentar as classes de EJA também estão em maioria os brasileiros pretos e pardos. Ao se cruzar taxa de escolarização, desocupação e idade de inserção no mercado de trabalho verifica-se imediatamente a relação desses três indicadores com a cor/etnia, e que no seu conjunto identificam os educandos e educandas da EJA, visto que no conjunto os pretos e pardos somam mais de 60% nessa modalidade de ensino.

Comparando a taxa de desocupação com a escolaridade, o estudo do IBGE concluiu que em 2017 as taxas de desocupação da população preta ou parda foram superiores às da população branca em todos os níveis de instrução e na categoria ensino fundamental completo ou médio incompleto a taxa de desocupação dos trabalhadores pretos ou pardos era de 18,1%, enquanto que dos autodeclarados brancos a taxa era de 12,1% (SÍNTESE..., 2017). O estudo destaca que os trabalhadores de cor preta ou parda também se inserem mais cedo no mercado de trabalho quando comparados com os brancos, o que repercute negativamente na continuidade de seus estudos, na qualidade de sua aprendizagem e compromete a possibilidade de trabalhos com maior qualificação e remuneração.

Gonçalves (2012) também chama a atenção para as mudanças internacionais no âmbito da reorganização do trabalho iniciada a partir da década de 1980 com o advento do neoliberalismo e da nova globalização, onde a reestruturação produtiva repercutiu diretamente nos países da periferia capitalista e na vida das pessoas que constituem o universo de potenciais candidatos ou que estão cursando a EJA. Segundo a autora,

A reestruturação produtiva tem provocado profundas alterações no processo produtivo que exigem do trabalhador novas habilidades, competências e saberes. Muitas empresas já não mais admitem em seus quadros pessoas sem o ensino fundamental, e muitas delas estão exigindo o ensino médio, ainda que para funções relativamente simples. (GONÇALVES, 2012, p. 47)

Também fazem parte do universo da EJA os jovens desempregados com menor nível de instrução, os pretos, os pardos e as mulheres. O desemprego é maior entre jovens cujo nível de escolaridade é o fundamental incompleto ou equivalente, o que correspondia a 38,3% das pessoas desempregadas em 2016, segundo a apuração do IBGE (SÍNTESE..., 2017). Dentro do contingente de jovens desempregados candidatos à EJA naturalmente encontram-se os não alfabetizados com 15 anos, ou mais, de idade.

Os educandos candidatos à EJA estão inseridos na população economicamente ativa e enfrentam a omissão do Estado brasileiro que não implementa políticas para conciliar e assegurar o direito ao trabalho e à educação desses cidadãos. Trabalho e educação são direitos básicos inscritos na atual Constituição brasileira e, como saúde, habitação e outros, são tratados de forma precária quando não são plenamente sonegados à classe trabalhadora. Em pesquisa realizada com educandos da EJA, Castilho (2005, p. 3) chegou às seguintes constatações:

[...] os alunos relataram a dificuldade em conciliar escola e trabalho em decorrência da falta de cursos noturnos, do cansaço pela longa jornada de trabalho e dos afazeres domésticos, da distância entre a casa e a escola e da necessidade de trabalhar se impondo diante das dificuldades financeiras, levando os alunos a priorizarem o trabalho em detrimento dos estudos. Isso os levou a interromper seus estudos.

Essas as características gerais dão forma e constituem a identidade dos educandos e educandas que frequentam ou que são candidatos e candidatas potenciais a uma vaga na EJA. A começar pela renda, que são as menores do país, vivem cotidianamente violentados e violentadas pelos preconceitos pelo fato de integrarem o agrupamento da população mais carente e expropriado da sociedade brasileira e de serem pretos, pardos ou indígenas.

### 2.3 RETRATO DA EJA NO BRASIL EM 2018

A EJA, ofertada pelo Estado brasileiro para pessoas a partir de 15 anos de idade e que não concluíram a etapa da educação básica, de modo geral não tem garantido a permanência e nem a aprendizagem de boa parte dos educandos que procuram essa modalidade de ensino. Horários, turnos de oferta, conteúdos e metodologias adequadas às suas condições de educandos ainda são grandes desafios no sentido de adequação da EJA à realidade dos jovens e adultos educandos e acabam tornando-se entraves e motivos a mais para exclusão desses educandos do sistema de ensino.

A essa realidade mais diretamente vinculada ao sistema de ensino somam-se as condições sociais específicas dos trabalhadores como provedores familiares, cuidadores de familiares menores ou idosos e outras que interferem diretamente no tempo e nas condições físicas adequadas para acesso e permanência na escola. Ainda assim, a EJA tem tido grande procura, consolidando-se como importante alternativa para milhões de brasileiros jovens e adultos. Em 2018, as matrículas de 3,5 milhões de pessoas mostram a importância dessa



modalidade de ensino, que precisa de atenção do poder público para eliminar as barreiras que impedem o acesso de potenciais educandos e a permanência dos matriculados.

Nesse sentido Di Pierro e Haddad (2015, p. 210-211), usando os dados do IBGE 2014, mostram que as políticas para a EJA precisam ser revisadas para assegurar o acesso e a permanência das pessoas que têm nessa modalidade de ensino uma estratégia de avanço na escolarização: “[...] o número médio de anos de estudos dos brasileiros com mais de 25 anos de idade evoluiu de 6,4 em 2004 para 7,7 em 2013, mantendo-se as profundas desigualdades entre os grupos de renda, idade, raça, domicílio rural-urbano e região geográfica.”

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), mostraram que no ano de 2018 matricularam-se na Educação Básica em todo o país, 48.455.867 pessoas (INEP, 2019). Desse total 49,2% são do gênero feminino e 50,8% são do gênero masculino (Tabela 1). Numericamente essa diferença representa 809.859 pessoas (1,6%), favorável ao gênero masculino.

Tabela 1 – Matrículas na Educação Básica por gênero e cor/etnia no Brasil, Região Norte e estado do Amapá em 2018

Região/ Estado	Gênero	Total	Cor/Etnia Não Declarada	Branca	Preta
Brasil	Feminino	23.823.004	6.702.314	7.645.543	799.424
	Masculino	24.632.863	6.961.968	7.734.773	866.697
	<b>Total</b>	<b>48.455.867</b>	<b>13.664.282</b>	<b>15.380.316</b>	<b>1.666.121</b>
Norte	Feminino	2.447.362	764.862	255.087	40.940
	Masculino	2.545.128	807.269	244.596	48.123
	<b>Total</b>	<b>4.992.490</b>	<b>1.572.131</b>	<b>499.683</b>	<b>89.063</b>
Amapá	Feminino	111.049	28.055	13.521	2.800
	Masculino	115.122	29.575	12.456	3.336
	<b>Total</b>	<b>226.171</b>	<b>57.630</b>	<b>25.977</b>	<b>6.136</b>

Região/ Estado	Gênero	Parda	Amarela	Indígena
Brasil	Feminino	8.441.075	81.019	153.629
	Masculino	8.826.429	82.927	160.069
	<b>Total</b>	<b>17.267.504</b>	<b>163.946</b>	<b>313.698</b>
Norte	Feminino	1.310.064	6.556	69.853
	Masculino	1.364.518	6.584	74.038
	<b>Total</b>	<b>2.674.582</b>	<b>13.140</b>	<b>143.891</b>
Amapá	Feminino	63.744	234	2.695
	Masculino	66.626	270	2.859
	<b>Total</b>	<b>130.370</b>	<b>504</b>	<b>5.554</b>

Fonte: INEP (2019).

Com relação à cor/etnia, do total dos matriculados 35,6% declararam-se pardos; 31,8% declararam-se brancos; 28,2% não declararam a cor/etnia; 3,4% declararam-se pretos; 0,7% declararam-se indígenas e 0,3% declararam-se amarelos.

Esse quadro nacional referente à cor/etnia foi comparado com os dados da Região Norte e do estado do Amapá, dando uma ideia de como os educandos jovens e adultos compõem a EJA numa perspectiva da cor/etnia autodeclarada. A questão de gênero também foi contemplada neste estudo, a partir do levantamento realizado pelo INEP.

Considerando os matriculados na Educação Básica no Brasil em 2018, com relação à faixa etária, 28,8% das matrículas foram na faixa de 6 a 10 anos; 24,3% foram na faixa de 11 a 14 anos; 17,1% foram na faixa de 15 a 17 anos e 10,4% foram na faixa de 4 a 5 anos de idade (Tabela 2). Pelos números apurados verificou-se uma concentração das matrículas na faixa de idade de 4 a 17 anos, considerada regular para cursar a Educação Básica. Nessa faixa ocorreram 80,6% das matrículas no Brasil em 2018.

Tabela 2 – Matrículas na Educação Básica por faixa etária no Brasil, Região Norte e estado do Amapá em 2018

Faixa etária	Brasil	Região Norte	Amapá
Total	48.455.867	4.992.490	226.171
Até 3 anos	3.580.189	170.891	3.906
De 4 a 5 anos	5.051.157	499.541	20.152
De 6 a 10 anos	13.976.552	1.519.511	70.420
De 11 a 14 anos	11.758.610	1.270.916	57.504
De 15 a 17 anos	8.281.372	853.540	42.249
De 18 a 19 anos	1.979.448	247.094	12.912
De 20 a 24 anos	1.393.843	185.942	8.926
De 25 a 29 anos	612.041	74.285	3.469
De 30 a 34 anos	464.691	53.774	2.231
De 35 a 39 anos	410.618	41.834	1.652
De 40 anos ou mais	947.346	75.162	2.750

Fonte: INEP (2019).

Com relação à Região Norte, o INEP (2019) registrou que no ano de 2018 matricularam-se na Educação Básica 4.992.490 pessoas. Desse total 49,0% foram classificados como do gênero feminino e 51,0% do gênero masculino. Numericamente essa diferença representa 97.766 pessoas e percentualmente é de 2%, portanto maior do que aquela calculada na dimensão nacional, de 1,6%, mas as duas favoráveis em quantidade ao gênero masculino.

Considerando a cor/etnia dos educandos, do total dos matriculados na Região Norte 53,6% declararam-se pardos; 10,0% declararam-se brancos; 31,4% não declararam a cor/etnia; 1,8% declararam-se pretos; 2,9% declararam-se indígenas e 0,3% declararam-se amarelos. Comparando os percentuais da Região Norte com os nacionais, verificou-se que os declarados

pardos representaram mais da metade da população matriculada na Região Norte, contra 35,6% aferido nacionalmente; e os considerados brancos representaram 10% das pessoas matriculadas na Educação Básica, contra 31,8% apurado nacionalmente. Os dados do INEP refletem uma população matriculada na Região Norte predominantemente parda, além de significativa presença indígena.

Quanto à faixa etária, os dados referentes à Região Norte mostraram que 30,4% das matrículas ocorreram na faixa de 6 a 10 anos de idade; 25,5% ocorreram na faixa de 11 a 14 anos de idade; 17,1% ocorreram na faixa de 15 a 17 anos de idade e 10,0% ocorreram na faixa de idade de 4 e 5 anos.

Pelos números apurados verificou-se uma concentração das matrículas na faixa de idade entre 4 e 17 anos, considerada regular para cursar a Educação Básica. Nessa faixa ocorreram 83% das matrículas em 2018. Percentualmente, na Região Norte ocorreram 2,4% de matrículas acima da média nacional, que foi de 80,6% para a mesma faixa etária.

No Estado do Amapá o levantamento do INEP (2019) mostrou um total de 226.171 matrículas em 2018 na Educação Básica. Desse total 49,1% foram classificados como do gênero feminino e 50,9% do gênero masculino. Numericamente essa diferença foi de 4.073 pessoas. Comparando percentualmente as diferenças de matriculados por gênero entre as dimensões nacional, regional e estadual tem-se: 2% nacional; 1,6% Região Norte e 1,8% estado do Amapá, favoráveis em quantidade ao gênero masculino. Ou seja, os matriculados do gênero masculino são 2% a mais que os do gênero feminino nacionalmente; são 1,6% a mais que os do gênero feminino na Região Norte e 1,8% a mais que os do gênero feminino no estado do Amapá.

Com referência à cor/etnia, do total dos matriculados no estado do Amapá 57,6% declararam-se pardos; 11,5% declararam-se brancos; 25,5% não declararam a cor/etnia; 2,7% declararam-se pretos; 2,5% declararam-se indígenas e 0,2% declararam-se amarelos. Comparando os percentuais do estado do Amapá, da Região Norte e do Brasil, verificou-se que os declarados pardos representaram mais da metade da população do Amapá e da Região Norte, contra 35,6%, nacionalmente; e os considerados brancos representaram 11,5% no estado do Amapá; 10% na Região Norte e 31,8% nacionalmente, das pessoas matriculadas na Educação Básica. Essas porcentagens referentes aos brancos isoladamente representam um terço da população matriculada autodeclarada branca nacionalmente e são muito próximas entre o estado do Amapá e a Região Norte, com 11,5% e 10%, respectivamente.

Com relação à EJA, ainda conforme o INEP (2019), no Brasil, em 2018, matricularam-se nessa modalidade de ensino, nos níveis fundamental e médio, 3.545.988 pessoas (Tabela 3). Desse total 48,3% foi do gênero feminino e 51,7% do gênero masculino. Numericamente essa

diferença corresponde a 117.990 pessoas, sendo 3,4% favorável ao gênero masculino.

Tabela 3 – Matrículas na Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, por gênero e cor/etnia, no Brasil, Região Norte e estado do Amapá em 2018

Região/ Estado	Gênero	Total	Cor/Etnia Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Brasil	Feminino	1.713.999	647.857	278.609	92.774	674.761	6.356	13.642
	Masculino	1.831.989	705.893	290.407	105.073	711.476	6.026	13.114
	<b>Total</b>	<b>3.545.988</b>	<b>1.353.750</b>	<b>569.016</b>	<b>197.847</b>	<b>1.386.237</b>	<b>12.382</b>	<b>26.756</b>
Norte	Feminino	190.895	73.410	12.146	4.012	94.914	484	5.929
	Masculino	202.013	78.245	11.774	5.069	100.858	467	5.600
	<b>Total</b>	<b>392.908</b>	<b>151.655</b>	<b>23.920</b>	<b>9.081</b>	<b>195.772</b>	<b>951</b>	<b>11.529</b>
Amapá	Feminino	10.831	3.760	865	305	5.372	24	505
	Masculino	11.481	3.959	821	411	5.721	18	551
	<b>Total</b>	<b>22.312</b>	<b>7.719</b>	<b>1.686</b>	<b>716</b>	<b>11.093</b>	<b>42</b>	<b>1.056</b>

Fonte: INEP (2019).

Com relação à cor/etnia dos matriculados na EJA nacionalmente, 39,1% declararam-se pardos; 16,0% declararam-se brancos; 38,2% não declararam cor/etnia; 5,6% declararam-se pretos; 0,8% declararam-se indígenas e 0,3% declararam-se amarelos.

Com referência à faixa etária, os dados do INEP (2019) indicaram que foram efetuadas matrículas em 2018 nas seguintes faixas, em valores percentuais: 0,5% até 14 anos; 14,8% na faixa de 15 a 17 anos; 16,6% na faixa de 18 a 19 anos; 20,5% na faixa de 20 a 24 anos; 9,9% na faixa de 25 a 29 anos; 8,0% na faixa de 30 a 34 anos; 7,8% na faixa de 35 a 39 anos e 21,9% na faixa de 40 anos ou mais (Tabela 4).

Tabela 4 – Matrículas na Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, por faixa etária, no Brasil, Região Norte e estado do Amapá em 2018

Faixa etária	Brasil	Região Norte	Amapá
<b>Total</b>	<b>3.545.988</b>	<b>392.908</b>	<b>22.312</b>
Até 14 anos	17.079	2.800	81
De 15 a 17 anos	525.291	75.292	4.845
De 18 a 19 anos	587.898	69.269	4.879
De 20 a 24 anos	725.737	83.566	5.381
De 25 a 29 anos	349.275	40.500	2.288
De 30 a 34 anos	284.591	32.542	1.491
De 35 a 39 anos	278.285	28.033	1.145
De 40 anos ou mais	777.832	60.906	2.202

Fonte: INEP (2019).

No caso da Região Norte, em 2018 o INEP (2019) registrou 392.908 matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse total, 48,6% foi do gênero feminino e 51,4% do gênero masculino. Numericamente essa diferença entre gêneros foi de 11.118 pessoas.

Percentualmente a diferença na Região Norte, de 2,8%, foi menor do que aquela apurada na dimensão nacional, de 3,4%. Nos dois casos houve mais matriculados do gênero masculino.

Com relação à cor/etnia das pessoas matriculadas na EJA em 2018, na Região Norte, 49,8% declararam-se pardos; 6,1% declaram-se brancos; 38,6% não declararam cor/etnia; 2,3% declararam-se pretos; 3,0% declararam-se indígenas e 0,2% declararam-se amarelos. Comparando os percentuais da Região Norte com os nacionais, verificou-se que os autodeclarados pardos foram 49,8% na Região Norte e 39,1% nacionalmente. Da mesma forma, os autodeclarados brancos na Região Norte foram 6,1% enquanto que 16,0% foram apurados nacionalmente.

Ainda na questão da cor/etnia, comparando os dados de matrícula na EJA na Região Norte com os dados nacionais apurou-se que, com relação aos autodeclarados pretos, no norte foram 2,3% enquanto se apurou 5,6% no Brasil. Quanto aos indígenas, na Região Norte estes corresponderam a 3,0% das matrículas na EJA, enquanto que 0,8% foram apurados nacionalmente.

Com respeito à faixa etária dos matriculados na EJA, os dados do INEP (2019) indicaram que na Região Norte ocorreram matrículas em 2018 nas seguintes faixas: 0,7% até 14 anos; 19,2% na faixa de 15 a 17 anos; 17,6% na faixa de 18 a 19 anos; 21,3% na faixa de 20 a 24 anos; 10,3% na faixa de 25 a 29 anos; 8,3% na faixa de 30 a 34 anos; 7,1% na faixa de 35 a 39 anos e 15,5% na faixa de 40 anos ou mais. Os dados indicam uma concentração de matriculados na faixa etária de 15 anos a 24 anos.

Com referência ao estado do Amapá, em 2018 o INEP (2019) registrou 22.312 matrículas na EJA. Desse total, 48,5% foi do gênero feminino e 51,5% do gênero masculino. Numericamente essa diferença foi de 650 pessoas. Percentualmente a diferença de matrículas na EJA por gênero no Estado do Amapá foi de 3,0%, portanto maior que na Região Norte, que foi de 2,8%. Contudo, tal diferença foi menor do que a que foi apurada na dimensão nacional, de 3,4%. Nos três casos, estadual, regional e nacional, favoráveis quantitativamente ao gênero masculino.

Com relação à cor/etnia das pessoas matriculadas na EJA em 2018 no estado do Amapá, 49,7% declararam-se pardas; 7,6% declaram-se brancas; 34,6% não declararam cor/etnia; 3,2% declararam-se pretas; 4,7% declararam-se indígenas e 0,2% declararam-se amarelas.

Comparando os percentuais eferentes à cor/etnia do estado do Amapá, da Região Norte e do Brasil, verificou-se que os autodeclarados pardos foram 49,7% no estado do Amapá, 49,8% na Região Norte e 39,1% nacionalmente. Da mesma forma, os autodeclarados brancos foram: 7,6% no estado do Amapá; 6,1% na Região Norte e 16,0% apurados nacionalmente.

Ainda na questão da cor/etnia, comparando os dados de matrícula na EJA referentes aos autodeclarados pretos e indígenas, foram apurados os seguintes percentuais: com relação aos autodeclarados pretos no estado do Amapá foram 3,2%; na Região Norte foram 2,3% e no Brasil foram 5,6%. Quanto aos indígenas, no estado do Amapá estes corresponderam a 4,7%, das matrículas na EJA; na Região Norte corresponderam a 3,0% e nacionalmente a 0,8% das matrículas na referida modalidade de ensino. Tais dados referentes à cor/etnia revelam que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, na Região Norte e no estado do Amapá é majoritariamente composta de negros.

Na distribuição das matrículas na EJA por faixa etária, os dados do INEP (2019) indicaram que no estado do Amapá as matrículas em 2018 ocorreram nas seguintes faixas (em dados percentuais): 0,4% até 14 anos; 21,7% na faixa de 15 a 17 anos; 21,9% na faixa de 18 a 19 anos; 24,1% na faixa de 20 a 24 anos; 10,2% na faixa de 25 a 29 anos; 6,7% na faixa de 30 a 34 anos; 5,1% na faixa de 35 a 39 anos e 9,9% na faixa de 40 anos ou mais. Logo, percebe-se uma concentração na faixa de 20 a 24 anos, na Educação Básica, modalidade EJA. Ao mesmo tempo verifica-se também que há uma tendência de concentração de matrículas nas faixas de idade mais próximas de 15 anos e 18 anos que são as idades a partir das quais a EJA atende, respectivamente, o ensino fundamental e o ensino médio.

Ainda com base nos dados do INEP (2019) apurados no ano de 2018, do total de matrículas no Brasil na EJA, 59,5% foram no nível fundamental e 40,5% no nível médio (Tabela 5). Com relação à Região Norte foram 66,4% no nível fundamental e 33,6% no nível médio. E no estado do Amapá os percentuais de matrícula no ensino fundamental e no ensino médio da EJA foram 59,0% e 41,0%, respectivamente. Com isso verifica-se também que cerca de três quintos das matrículas da EJA ocorrem no ensino fundamental.

Tabela 5 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos, por nível de ensino, no Brasil, Região Norte e estado do Amapá em 2018

Região/ Estado	Total	Fundamental	Médio
Brasil	3.545.988	2.108.155	1.437.833
Norte	392.908	260.899	132.009
Amapá	22.312	13.173	9.139

Fonte: INEP (2019).

Com relação ao ensino médio, comparando as matrículas efetuadas em 2018 na EJA com outros dados mais gerais das matrículas, tem-se a seguinte configuração (Tabela 6): no Brasil as matrículas no ensino médio na EJA representam 2,7% do total de matrículas da Educação Básica e o ensino médio regular representa 15,9% desse mesmo universo; com

relação à Região Norte, as matrículas no ensino médio na EJA representam 2,6% do total de matrículas da Educação Básica e o ensino médio regular representa 15,7% desse mesmo universo; Por sua vez, no estado do Amapá as matrículas no ensino médio na EJA representam 4,0% do total de matrículas da Educação Básica e o ensino médio regular representa 15,7% desse mesmo universo, indicando um destaque para o ensino médio na EJA nesta unidade federada.

Tabela 6 - Matrículas na Educação Básica, no Ensino Médio regular e na Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, Região Norte e estado do Amapá em 2018

Região/ Estado	Educação Básica	Ensino Médio	
		Regular	EJA
Brasil	48.455.867	7.709.929	1.437.833
Norte	4.992.490	783.475	132.009
Amapá	226.171	35.425	9.139

Fonte: INEP (2019).

Em resumo, os dados levantados pelo INEP (2019) em 2018 revelam que a EJA representa no Brasil um contingente de 3,5 milhões de pessoas, com pequena prevalência do gênero masculino, situação que se repete na Região Norte e no estado do Amapá.

Com referência à cor/etnia a comparação entre os matriculados na Educação Básica e na EJA mostra que nacionalmente os brancos são 31,8% na Educação Básica e 16,0% na EJA. Por outro lado os negros, grupo composto dos pardos e dos pretos, são 39,9% na Educação Básica e 44,7% na EJA, mostrando uma predominância de negros na Educação Básica e que se acentua na EJA.

No caso específico do estado do Amapá, 11,5% são brancos na Educação Básica contra 7,6% na EJA. Quanto aos negros, no estado do Amapá estes são 60,3% na Educação Básica contra 52,9% na EJA, mostrando que no estado a EJA tem importância equivalente ao ensino regular para os negros.

A presença indígena também é muito presente na EJA do estado do Amapá. O contingente de indígenas matriculados nessa modalidade de ensino são 4,7% contra 2,5% na Educação Básica. Se anteriormente concluiu-se que a EJA é uma modalidade de ensino predominantemente destinada aos negros, os dados mostram que se pode avançar em tal conclusão para afirmar que é uma modalidade de ensino destinada aos não-brancos.

### **3 DESDOBRAMENTO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO ENSINO E NA EJA**

Na primeira seção deste estudo narrou-se o processo de construção, ao longo de cinco séculos, da história que entrelaçou povos do Brasil, da América Latina e da Europa, dando, pelo modo como se realizou, origem ao quadro de desigualdade social que se consolidou e se mantém ainda neste início do século XXI. Nesse contexto histórico formou-se o grupo social que se identifica, pelas suas características econômicas e sociais, com o universo dos cidadãos e cidadãs que têm na EJA uma oportunidade para promover sua escolarização. Dentre as características que constituem a identidade da maioria dos indivíduos desse grupo está a cor/etnia. No caso concreto são os pardos, os pretos e os indígenas. Nesse grupo social incluem-se alguns brancos expropriados economicamente.

A atuação política desse grupo multiétnico, especialmente dos negros, para superar sua condição de explorados economicamente e de excluídos socialmente, levou a desdobramentos na organização e na atuação do Estado brasileiro, que resultou em avanços e retrocessos. A educação escolar foi um desses aspectos atingidos e que, em relação aos negros, tem uma história que vai desde a plena sonegação do direito de acesso até as cotas nas universidades públicas brasileiras.

Nesta seção será apresentado, a partir de levantamento bibliográfico, o desdobramento das relações raciais no Brasil e suas repercussões na EJA. Os sujeitos considerados são os negros, grupo composto de pretos e de pardos, classificação utilizada pelo IBGE. Para organizar o conteúdo desta seção foram obedecidas algumas linhas orientadoras e delimitadoras do campo narrativo entrelaçando tempos e fatos, captando recorrências e evoluções que constituem a complexidade da história dos negros no Brasil.

#### **3.1 A LUTA DOS NEGROS POR LIBERDADE E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Numa sociedade estruturada em classes, hierarquizada e com traços racistas, as relações raciais repercutem e se desdobram de forma negativa na vida dos discriminados. Nesse processo pode-se perceber dois movimentos: um de negação dos direitos e do próprio discriminado como sujeito de direitos, e outro de implementação precária dos avanços jurídicos sempre que tais avanços representem melhoria de condições de vida para esse grupo social.



Não se pode esquecer, contudo, o intenso racismo que está presente em todos os espaços da sociedade brasileira de forma estrutural o que reforça a sabotagem e o boicote a tais avanços jurídicos. O sucesso da ideologia racista implantada e cultivada atinge os negros e indígenas muito fortemente a ponto de levá-los a negar sua origem e pertencimento e a desejarem o embranquecimento como forma de escapar da sua condição de excluídos.

Tais repercussões atingem todos os âmbitos da vida, influenciando, por exemplo, a construção da identidade, das relações interpessoais e das políticas públicas. Assim a educação, como política pública, também é afetada pelas repercussões e desdobramentos das relações que ocorrem na sociedade, como as raciais. Sendo assim, a EJA também é afetada. E, no caso da EJA, ainda há a especificidade de ser uma modalidade de ensino majoritariamente utilizada pelos negros como meio de efetivar sua escolarização na educação básica.

Entendeu-se nesta pesquisa como relações raciais aquelas onde estão presentes elementos referentes à cor/etnia influenciando, de alguma maneira o modo de interagir do indivíduo e sua percepção da realidade. Do ponto de vista da interação humana as relações raciais podem ser consideradas como inclusivas ou excludentes, dependendo de sua repercussão na vida dos indivíduos. Tais relações se efetivam por meio de ações que objetivam modificar ou conservar determinada situação. Nesse sentido é na avaliação das ações e suas repercussões nos âmbitos individual e coletivo que se pode perceber o seu caráter de inclusão ou de exclusão.

As relações fundadas em preconceitos estão presentes de forma inequívoca na estruturação da identidade dos indivíduos e dos grupos expropriados socioeconomicamente. Tais relações geram estigmas e outras mazelas que, juntamente com as lutas por libertação, tecem também uma noção de pertencimento e um posicionamento frente ao outro. E esse posicionamento é de negação do outro, do diferente.

Na história do Brasil as relações raciais estão presentes desde a invasão e ocupação do país pelos europeus, sendo essa história marcada pelo processo de estigmatização de indígenas, e depois de negros, visando excluir estes dois grupos humanos dos ganhos decorrentes do trabalho produtivo que realizavam. Esse processo ideológico sempre esteve acompanhado de intensa violência contra os corpos indo do açoitamento ao extermínio.

As riquezas geradas por indígenas e africanos escravizados foram expropriadas pelos europeus e depois pela elite nativa branca que se formou ainda no período colonial. E a condição de não-brancos e não-europeus dos nativos americanos e dos africanos escravizados tornou-se referência para uma construção ideológica etnocêntrica e racista, destinada a justificar a expropriação da riqueza material produzida por meio da escravidão, do esbulho e, mais recentemente, por meio do trabalho gerador de mais-valia.

As relações raciais estão, assim, entrelaçadas em diversos modos de produção, a exemplo do escravismo e do capitalismo, como estratégias de legitimação da ordem social geradora das desigualdades com fins de expropriação. Os estereótipos gerados ou disseminados pelos brancos acerca dos indígenas e dos negros facilitaram e sedimentaram historicamente o processo de exclusão desses grupos simplesmente pelo fato de serem indígenas ou negros, chegando-se até a questionar sua condição de humanos. Ao faltar a condição humana, não lhes seria possível reivindicar direitos, inclusive sobre as terras e sobre o fruto do próprio trabalho.

Segundo Fernandes (1989, p. 11, grifo do autor), durante o período do Brasil escravista “A camada senhorial encarava o escravo como uma coisa, um ‘folego vivo’, ou seja, um animal e uma mercadoria. [...], era excluído como uma casta e dentro dela não contava como uma pessoa, dotada da condição para valer-se de direitos e deveres.”

Mesmo após a legalização do fim da escravidão no Brasil em 1888, e com o aumento numérico da classe trabalhadora submetida às relações capitalistas, o preconceito racial continuou presente na sociedade brasileira, inclusive nos movimentos de orientação ideológica socialista, atravessando todo o século XX. A imigração europeia e a política de embranquecimento defendida pela elite política e intelectual racista agravaram a situação dos negros, dos indígenas e dos mestiços brasileiros. Segundo Fernandes (1989, p. 10) mesmo no campo dos oprimidos “a percepção da realidade dos negros demonstrou que o próprio companheiro branco nunca estava isento do preconceito e da discriminação ou que os partidos de esquerda avançaram sobre uma pregação igualitária que estavam longe de praticar.”

Num contexto real de relações de negação do outro, até mesmo de sua condição humana, a teoria confronta-se com a prática num processo complexo de afirmação-negação, gerando contradições e também espaço para novas vivências e percepções. Assim, a teoria é também força indutora de novas práticas para a transformação da realidade e do modo de estar-sendo dos sujeitos. Cabe a estes sujeitos, numa atitude reflexiva, perceber sua condição de vítimas e autores da realidade que ajudam a construir possibilitando-se assim assumir sua vocação ontológica de *ser mais* (FREIRE, 1983).

A refutação do racismo, ápice da ideologia europeia de discriminação entre humanos no século XIX, deu lugar ao racismo cultural visando manter a hierarquia entre etnias e povos e a expropriação por parte dos países mais *desenvolvidos* culturalmente. Em ambos os casos o Estado, enquanto aparelho de controle, repressão e convencimento ideológico, se encarregou de normatizar as condutas e a hierarquia inter-racial de modo a manter a estrutura social vigente. Uma sociedade racista gera um Estado e uma subjetividade também racistas.

Segundo Maturana (2009, p. 69-70) “relações hierárquicas são fundadas na

supervalorização e na desvalorização que constituem o poder e a obediência”. No âmbito das sociedades hierarquizadas as relações sociais se materializam em normas que impõem comportamentos aos indivíduos e aos grupos, tendo o Estado a função de ordenar a vida social e de reprimir aqueles que desejam alterá-la.

O Estado, porém, é objeto de disputa entre os grupos dominantes e os grupos dominados ou subjugados. A normatividade social reflete também essa disputa pelo controle pleno do Estado, ou seja, pelo poder real de reprimir e fazer obedecer para ordenar a vida conforme a visão do grupo que o controla hegemonicamente.

Para Maturana (2009, p. 70) “o poder não é algo que o outro tem, é uma relação na qual se concede algo a alguém através da obediência, e a obediência se constitui quando alguém faz algo que não quer cumprindo uma ordem”. Onde estão presentes o poder e obediência ali se configura uma organização de negação e de subjugação do outro.

A sociedade brasileira foi estruturada tendo como elementos a hierarquia e o preconceito racial e as diversas políticas públicas foram contaminadas por esses elementos estruturadores, o que resultou em distribuição de proteção, privilégios e outros direitos conforme o poder real do grupo destinatário. Nesse contexto de relações a questão étnico-racial se manifestou expressando as tensões entre os grupos étnicos em conflito e seus respectivos projetos.

A educação escolar destinada aos trabalhadores, e de modo específico a EJA, foi um desdobramento no âmbito político da relação conflituosa interétnica decorrente da desigualdade social brasileira e, na relação de poder existente, a EJA destinou-se aos grupos dominados, onde estão indígenas e negros. A partir do olhar preconceituoso, racista, a EJA foi formulada e implementada pelo Estado.

A pesquisa, ao tratar do perfil do educando da EJA evidenciou a vinculação dessa modalidade de ensino com os não-brancos. Quando se analisam as relações econômicas e sociais que geram e reproduzem as desigualdades no Brasil, os indivíduos dos grupos mais explorados encaixam-se nas características socioeconômicas que identificam também o público da EJA; os estudos mostraram uma vinculação direta entre renda, escolaridade e cor/etnia (ARRETHER, 2015).

Considerando a complexidade das relações que se estabelecem entre os grupos e as classes sociais, a EJA, em sua finalidade, estrutura e oferta, pode ser percebida pelos menos sob três aspectos. 1. Como resultado da organização e da reivindicação dos grupos excluídos; 2. Como resposta da classe dominante a uma pressão social; 3. Como estratégia de reforço para a manutenção da ordem social vigente. Esses aspectos explicitam interfaces igualmente válidas, tecidas conjuntamente e são constitutivas e reveladoras do fenômeno em sua totalidade.

Com relação ao primeiro aspecto, a extensão do ensino às camadas populares resultou das lutas dos movimentos sociais oriundos da classe não proprietária dos meios de produção buscando o acesso à escola e sua oferta pelo Estado na forma de política pública sem ônus financeiro direto para cidadãs e cidadãos. Nesse sentido, a EJA se insere na luta geral dos negros por direitos sociais.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) a pressão das massas que se urbanizavam levou o Estado brasileiro a dar como resposta a expansão do ensino “como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais”. Contudo, a pressão pela ampliação da rede física de atendimento escolar deixou em segundo plano a reflexão acerca do conteúdo ideológico e do caráter reprodutor da educação escolar controlada pelo Estado.

Por outro lado, a classe dominante sentindo-se pressionada respondeu com o atendimento da reivindicação simbolicamente transformada em concessão e preocupação com a inclusão social. Com relação à EJA buscou-se também a inserção de indivíduos no mercado de trabalho, adequando o atendimento da reivindicação ao projeto dominante de expropriação. A necessidade de sobrevivência fortalece a busca de inserção do negro mesmo postos de trabalho de menor remuneração e de seguridade social precária ou inexistente.

Referindo-se à relação conflituosa entre escravizados e escravistas na sociedade brasileira, especificamente na Bahia, Silva e Reis (1989, p. 8) escreveram “Se os barões cedem e concedem, é para melhor controlar. Onde os escravos pedem e aceitam, é para melhor viver, algo mais que o mero sobreviver”.

A classe dominante usou então a EJA para acomodar na estrutura vigente os indivíduos e os grupos dominados de uma forma marginal, precária e, ao mesmo tempo, produtiva visando atender ao sistema de extração da mais-valia seguindo orientação de agências internacionais, como o Banco Mundial, que veem a escolarização como item importante para a inserção do indivíduo no mercado capitalista.

Para as elites nacionais essa inserção precária mantém à distância os grupos explorados incapacitando-os para disputar os espaços públicos e sociais que as elites reservam para si próprias, ao mesmo tempo em que dão a estes grupos “qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Tendo como referência os discursos travados sobre a educação destinada aos jovens e aos adultos no Brasil a partir da década de 1940, Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) expõem que “nessa época, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades

individuais e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida”. Tal realização passava pela redução do analfabetismo e inserção das pessoas no mercado de trabalho capitalista, dois itens considerados como indicadores de desenvolvimento.

Apesar da *concessão*, o controle das elites econômicas brasileiras sobre a educação das classes dominadas, especialmente a educação de jovens e adultos, manteve-se mesmo após os avanços sociais da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996. Tal controle imprimiu a precariedade como uma das características dessa modalidade de ensino. Precariedade essa que se traduziu de modo prático na ausência de estrutura física escolar adequada, na falta de garantia de acesso e de permanência dos educandos e no descaso referente à aprendizagem.

O terceiro aspecto tem a ver mais especificamente com a qualidade do ensino, sua estrutura e organização. Analisando a EJA sob esse aspecto, o atendimento precário evidencia que a modalidade não se destinou de fato a ser um instrumento de redução da desigualdade, mas sim da manutenção desta, pois a precariedade observada atinge exatamente aqueles grupos sociais que mais necessitam da qualidade do ensino para ingressar na estrutura econômica e ascender socialmente, considerando o ensino como meio de inclusão e considerada esta inclusão como acesso pleno e irrestrito aos mecanismos que tornam o indivíduo capaz de participar em igualdade de condições no mercado de trabalho e nos demais âmbitos da vida social.

Nesse aspecto, da *visão técnica* da educação escolar, a luta dos negros, e dos oprimidos em geral, por educação de qualidade restringiu-se fortemente ao caráter instrumental e utilitário do ensino ministrado, visando a aprendizagem de conhecimentos e de tecnologias que lhes assegurasse um lugar, ainda que subalterno, na estrutura socioeconômica vigente, deixando em segundo plano a reflexão sobre a dimensão política e cultural da escola.

Tal atitude tem levado à manutenção e à reprodução dos preconceitos e do racismo, na medida em que se cuidou para que essas reflexões passem ao largo da escola evitando o questionamento da estrutura social reprodutora da desigualdade social, do próprio racismo e da exploração do trabalho humano.

Assim, escola que faz o discurso da capacitação para inserção do cidadão e da cidadã no mercado de trabalho capitalista não questiona o caráter explorador e excludente desse modo de produção. Tal escola, ainda que esteja equipada em termos técnicos e materiais, produz trabalhadores mas não constrói cidadãos capacitados para transformar a sociedade, melhorando as condições sociais de existência e as relações interpessoais dos sujeitos. Isso porque lhes faltará, na formação estritamente técnica, a reflexão necessária sobre o sentido da vida, do

trabalho e do pertencimento à rede planetária que produz o ambiente favorável, ou desfavorável, para a sobrevivência da espécie humana.

O modo alienante de perceber e conceber a educação escolar é estimulado pelas classes dominantes pois não coloca em questionamento o processo de exploração entrelaçado ao trabalho. E assim, não desvela a persistência das elites econômicas em desenvolver estratégias para manutenção dessas relações de dominação, exploração e sonegação, sem as quais a elite não sobrevive.

A constituição imperial de 1824 (NOGUEIRA, 2012) mostra como a elite rica, branca e escravocrata manteve o controle pleno do Estado reservando para si, com exclusividade, a atuação política institucional estabelecendo para isso, constitucionalmente, o critério da renda e do patrimônio para a participação. Assim, excluíram das decisões políticas os demais cidadãos e grupos sociais e garantiram a expropriação legalizando suas práticas.

Nesse contexto, grupos de negros organizados buscaram minimizar a desatenção intencional do Estado nas políticas públicas, tentando de modo próprio superar as carências, ao mesmo tempo em que, em alguns casos, imprimia em suas ações um caráter crítico da realidade. Com relação à educação escolar, segundo Passos (2010, p. 76-77), frente à omissão do Estado no início da república, “organizações e agremiações negras de cunho cultural ou político, desenvolvem várias iniciativas educacionais, assumindo para si a responsabilidade também pelo oferecimento de classes de alfabetização para adultos.”

Ainda que a implementação das políticas destinadas aos negros e aos mais pobres revele ao longo da história nacional a desatenção dos grupos controladores do Estado, a pressão social fez avançar a legislação brasileira ampliando direitos e atendendo aos grupos mais discriminados da sociedade brasileira como os indígenas e os negros. Tal fato tornou-se mais evidente no período de 1995 a 2015 quando o Estado liberal brasileiro esteve influenciado por interesses vinculados ou simpáticos a esses grupos sociais.

Mesmo assim, a estrutura de exclusão continuou incólume, mostrando forte resiliência, pois o avanço em um aspecto provocou um deslocamento das barreiras então existentes sem serem de fato eliminadas. Arretche (2010, p. 11) ao tratar da evolução da escolarização no Brasil expõe que

No ensino fundamental completo, o efeito de fatores que nas décadas de 1960 e 1970 operavam como limitadores da progressão educacional – origem rural, escolaridade dos pais, renda familiar, sexo e cor – foram praticamente eliminados. Entretanto, esses aspectos não desapareceram. Na verdade deslocaram-se para os níveis imediatamente superiores da trajetória educacional. Ainda que um número crescente de jovens tenha ingressado no ensino médio e superior, as taxas de conclusão são muito inferiores às

de entrada. Além disso, as desigualdades de oportunidades – isto é, a relação entre o fracasso na conclusão dessas etapas educacionais e a origem familiar – revelaram-se persistentes para o ensino médio e até mesmo ampliadas para a conclusão do ensino superior.

Nesse processo de manutenção e deslocamento dos fatores limitadores da progressão educacional encontram-se os educadores, muitas vezes negros, que foram *formados* para desempenhar um papel de agentes ativistas do sistema. Os educadores de modo geral, sem perceberem o caráter ideológico de sua ação pedagógica, também promovem o fracasso e a exclusão na medida em que seu esforço destina-se à formação de trabalhadores qualificados para competir no mercado de trabalho sem refletir sobre a organização social que reproduz as desigualdades e a exclusão em razão do preconceito e do racismo antes mesmo da avaliação da capacidade técnica. Dessa forma, o educador alienado acredita estar realizando uma ação de libertação ao formar bons trabalhadores, capacitados e disciplinados, para um sistema que ao mesmo tempo os explora, adocece e exclui.

A respeito das raças e do gênero Arretche (2010, p. 12-13) complementa, reforçando a presença e a resiliência do racismo e do patriarcalismo na sociedade brasileira na primeira década do século XXI: “Os pretos têm menos chances de ingressar no ensino superior e quando conseguem, o fazem nas carreiras de menor prestígio. Mulheres, pretos e pardos recebem rendimentos inferiores, mesmo quando possuem o mesmo diploma que os homens brancos.”

Apesar dos avanços legislativos há, segundo Arretche (2010, p. 454), a constatação de que “as políticas parecem ter um efeito limitado sobre as desigualdades persistentes de cor e de gênero”, o que se verifica de fato na menor repercussão da lei vigente no cotidiano dos negros principalmente quando o conteúdo de tal lei trata de direitos. E isso ocorre em razão da omissão dos órgãos públicos encarregados da aplicação da norma legal.

Tal afirmativa reforça o argumento de que a questão do preconceito étnico-racial possui também componente de ordem afetiva entrelaçado com as relações sociais de produção-distribuição da riqueza gerada coletivamente. A dimensão afetiva, da emoção, inerente aos humanos e que escapa da objetivação científica positivista pode estar entre os “fatores não inteiramente identificados [que] parecem ter um efeito independente na preservação das desigualdades” (ARRETCHE, 2010, p. 454).

Essa questão levantada leva à reflexão de que existem outros componentes importantes que escapam da análise racional mas que integram a realidade que reproduz o preconceito e o racismo. A preocupação com a objetividade cria um reducionismo que torna o objeto do conhecimento incompleto na medida em que retira o sujeito reflexivo de sua construção.

Sobre a objetividade do conhecimento, Fortin (2005, p. 131-132) escreve:

O princípio de objectividade tem a vantagem de eliminar do conhecimento os falsos sujeitos, isto é, o subjectivismo e o arbitrário que são frequentemente confundidos com o sujeito conhecedor. Para progredir, o conhecimento deve necessariamente reintroduzir o sujeito na construção do objeto. Não o sujeito arbitrário, contingente, isto é, o sujeito idiossincrásico da subjectividade; mas o sujeito reflexivo, epistemológico que toma consciência dos limites e insuficiências de todo o conhecimento verdadeiro.

Na dimensão política, contudo, o cuidado com o subjetivismo não prospera, valendo de fato a idiossincrasia como motivação para o ativismo social. Isso porque na vida concreta das pessoas e dos grupos sociais a objetividade é sempre “entre parênteses” (MATURANA, 2006, p. 34).

No âmbito do Estado brasileiro decisões fundadas em critérios estritamente subjetivos, discriminatórios, racistas foram tomadas para excluir grupos sociais, como no fato citado em Rodrigues (2008) que verificou a prática discriminatória e racista na formação do oficialato do Exército brasileiro nas décadas de 1930 e 1940, negando acesso a negros e a outros grupos ideologicamente discriminados. Assim, os negros foram impedidos de tornarem-se oficiais do Exército não porque não fossem capazes físico-intelectualmente de exercer as atribuições do cargo, mas porque eram negros.

No mesmo estudo, Rodrigues (2008) verificou que os casos de inaptidão para ingresso de negros na formação de oficiais do Exército no período pesquisado eram manifestações de racismo levando a sistemáticas exclusões dos candidatos, que se estendeu como prática mesmo após o fim do Estado Novo. Segundo o Rodrigues (2008, p. 273-274), a Constituição de 1946 “não representou o afastamento total com relação à restrição da entrada de negros nas Escolas de Formação de Oficiais do Exército Brasileiro, sendo mantido o padrão discriminatório imposto durante o Estado Novo”.

Arretche (2010, p. 427), por sua vez, percebeu algo compondo uma configuração da realidade, sem identificá-lo completamente, ao referir-se ao período do estudo da realidade brasileira de 1960 a 2010, no qual registraram-se, segundo a autora, avanços positivos nos indicadores de renda e de escolaridade no Brasil, reconhecendo também o efeito relativo da educação na mudança e no avanço social:

Se o prêmio da educação fosse condição suficiente para eliminar essas desigualdades, todas as categorias igualmente escolarizadas teriam rendimentos semelhantes. Não é esse o caso na trajetória recente do Brasil. Isso significa que há fatores adicionais, ainda pouco conhecidos, além da corrida entre educação e tecnologia, que produzem desigualdades persistentes.



Nas ciências humanas, a questão da afetividade volta e meia se apresenta como fator estruturante de percepção da realidade mostrando a complexidade das relações humanas e apontando a necessidade de se considerar tal dimensão para se construir uma configuração mais completa dos fenômenos sociais, como a organização política da sociedade e as inter-relações.

A esse respeito Foster (2015, p. 36) escreve que

A biologia do conhecimento de Maturana permite alcançar, explicar e compreender melhor a manutenção da desigualdade racial na escola, ou seja, como o racismo vai se perpetuando através de mecanismos não racionais, mas sutis, de domínio subjetivo, localizados nos afetos e nas emoções, que nem sempre são conscientes, mas que fazem parte do fenômeno das relações humanas. A questão das interdependências proposta por Norbert Elias também tem servido de apoio para compreender como as questões não são meramente econômicas, e sim se entrelaçam com as emoções e estas, por sua vez, com os afetos, valores, fantasias e medos.

Analisando a trajetória de luta dos oprimidos e especificamente dos negros no Brasil pela superação das desigualdades socioeconômicas que os inferiorizou, estigmatizou e os excluiu, percebe-se que as relações interindividuais e mesmo intergrupais de caráter fortemente afetivo, contribuíram para fracassos ou para avanços limitados. Isso porque no âmbito interno do campo dos oprimidos as relações de opressão, de racismo, de inferiorização estão inseridas, ou enquanto ideologia do opressor introjetadas, ou mesmo enquanto fruto de outras experiências dos indivíduos, que dificultaram ou impediram o diálogo amoroso, solidário e cooperativo em busca de uma libertação de todas as formas de dominação e exploração.

Essa questão da dimensão afetiva reveste-se de muita importância, como a história dos negros revela, quando se percebe as dores e as atitudes de escravos ao sofrerem as violências da separação familiar, amorosa e de castigos físicos contra entes queridos perpetrados pelos escravocratas.

Várias dessas ocorrências foram citadas por Silva e Reis (1989, p. 9) ao se referirem às razões para as fugas de escravos: “os escravos fugiam pelos mais variados motivos: abusos físicos, separação de entes queridos por vendas ou transferências inaceitáveis ou o simples prazer de namoro com a liberdade”.

Ou seja, houve motivações de toda ordem para justificar uma luta organizada por justiça e liberdade. Contudo, razões outras, como a própria discriminação racial, dificultaram e até impediram tal organização. Silva e Reis (1989) sugerem que no processo da independência do Brasil a falta de unidade entre os negros impossibilitou possíveis barganhas junto à elite branca. Ainda segundo os autores,

Os agitadores branco-mestiços federalistas e republicanos não fizeram da abolição causa sua. Os escravos crioulos insinuaram desejos de se libertarem com o país, mas não incluíram africanos natos no projeto. Talvez uns poucos escravos africanos ladinos tenham também pensado e falado em liberdade tal como os crioulos, mas entre eles prevaleciam as tentativas de rebeliões fortemente étnicas, localizadas, de pouca monta, uma delas terminada com um verdadeiro massacre dos insurretos. (SILVA; REIS, 1989, p. 10),

A falta de unidade e de organização mais ampla entre os escravos na luta pela liberdade não impediu, contudo, a tentativa individual ou mesmo de grupos localizados, desde o tempo colonial, de engajarem-se em ações de resistência e de libertação (além dos quilombos), anunciando a possibilidade de unidade entre os explorados e, ao mesmo tempo, a necessidade dessa unidade para superar a força do opressor. Nesse sentido Silva e Reis citam que:

A chamada revolta dos malês foi capitaneada por escravos e libertos muçulmanos, principalmente nagôs e haussás, que organizaram uma sofisticada rede conspiratória. Dela também participaram escravos não islamizados, em geral mobilizados em função de pertencerem à etnia africana majoritária na Bahia da época, os nagôs. Embora a revolta não tenha sido obra exclusivamente de nagôs e muçulmanos *escravos*, pois dela também participaram *libertos* africanos, o movimento estava diretamente relacionado com as relações escravistas na cidade da Bahia. Ali, escravos e libertos [...] desenvolveram ou aprofundaram solidariedades étnicas e religiosas a partir das quais puderam organizar um discurso convincente de crítica à escravidão baiana. (SILVA; REIS, 1989, p. 10-11, grifo dos autores).

As experiências dos negros vividas em momentos de grande tensão e conflito entre os escravocratas, a exemplo da Independência, do Período Regencial, da Guerra do Paraguai e de outras rebeliões internas, repercutiram em suas vidas dando-lhes motivação moral e fortalecendo em alguns uma consciência política que os motivou para avançar na luta pela liberdade e pelo fim do sistema escravista.

As mesmo tempo tais experiências mostraram a importância de se construir um respeito mútuo entre os sujeitos e os grupos excluídos como forma ética de unir forças para eliminar aquilo que aflige a todos. Tal unidade, fundada no respeito, deve ultrapassar as conjunturas para tornar-se, verdadeiramente o pilar de uma nova sociedade mais solidária, amorosa, justa socialmente e não somente uma estratégia para apossar-se do poder.

Com relação ao direito à educação, a luta dos negros pela escolarização na língua portuguesa remonta os tempos da escravidão, ficando mais perceptível a partir da segunda metade do século XIX, quando se intensificou o processo de urbanização da sociedade brasileira, onde o aprendizado das letras tornou-se uma necessidade imperiosa para muitos negros, principalmente aos livres da condição de escravizados, pois isso era uma forma de

aumentar a autonomia individual numa sociedade que se modernizava tendo como instrumentos básicos dessa modernização as letras e a matemática.

E a sociedade que se modernizava necessitava cada vez mais de trabalhadores livres e escolarizados para expandir o regime de expropriação por meio da mais-valia e também criar um mercado mais ampliado de consumidores. Contudo, numa sociedade onde a própria população livre não tinha acesso assegurado ao ensino, os escravizados representariam apenas um aumento considerável no contingente de indivíduos sem acesso à escolarização básica na língua portuguesa.

No Parecer apresentado em 12 de setembro de 1882 na Câmara dos Deputados por Rui Barbosa, na qualidade de relator do Projeto da Comissão de Instrução Pública, que dispunha sobre a reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública do Império, o relator declarou que “perante o último recenseamento a proporção geral entre os analfabetos e a população deste país é de 78,11%” (BARBOSA, 1947, p. 72). Em nota, referente à porcentagem aferida, o relator esclareceu que “considerada em sua totalidade a população livre, arrolaram-se então, em 8.419.672 habitantes, 6.856.594 analfabetos. Proporção, portanto, destes para aqueles [de] 81,43 por 100.” (BARBOSA, 1947, p. 72). Na citada nota, o relator indicou como fonte dos dados o Relatório da Diretoria Geral de Estatísticas em 1876.

Os dados do Relatório apresentado por Barbosa (1947), revelaram a situação da escolarização no Brasil Império em posição inferior a vários países europeus, como Dinamarca, Württemberg, Saxônia e Luxemburgo, com alfabetização plena; ou a Prússia, a Alemanha e a Suíça, todos com menos de 10% de analfabetos na época. Complementando, o relator citou os Estados Unidos com 14,67% de analfabetos em 1870, a Holanda, com menos de 8% e a França, com cerca de 20% de analfabetos.

O Atlas do Império do Brasil, divulgado em 1868, registrou um total de 10.030.000 habitantes no país. A estimativa feita no ano seguinte atribuiu ao Império 10.415.000 habitantes. No censo de 1890 os resultados apontaram a população do Brasil sendo de 14.333.915 habitantes (IBGE, 1997).

Com relação à população mantida sob escravidão, segundo Menezes (2009) a abolição em 1888 atingiu 1.200.000 pessoas, sendo 700.000 escravos libertados e mais 500.000 entre 16 e 17 anos, amparados pela Lei do Ventre Livre mas que continuaram sob a tutela dos senhores escravistas.

Ou seja, foi uma quantidade considerável de seres humanos conquistando sua condição legal de livres, muitos dos quais precisariam das letras para facilitar o ingresso no mercado de trabalho capitalista emergente no país. Além disso, tinham o desafio de superar a imensa carga

secular de preconceito racial enraizado na sociedade brasileira.

Ainda durante a escravatura, alguns negros conseguiram alfabetizar-se na língua portuguesa por iniciativa própria ou de seus donos. Além disso havia ações de entidades religiosas e de instituições públicas, como os orfanatos e associações, que realizavam a alfabetização acolhendo escravos ou libertos, inclusive crianças libertadas em consequência da aprovação da Lei do Ventre Livre. Muitas destas crianças, entretanto, foram sabotadas, visto que continuaram, em muitos casos, sob a tutela e exploração dos escravistas. Segundo Fonseca (2011, p. 248), o governo imperial tentou implementar a dimensão educacional da Lei do Ventre livre, “No entanto, houve uma atitude sistemática dos senhores de escravos de reter essas crianças como trabalhadores não remunerados até os vinte e um anos de idade.

A elite escravocrata ao invés de criar as condições para que o Estado sob seu controle fizesse valer a nova ordem jurídica, alegou exatamente a incúria estatal para sonegar os direitos legais a uma parcela importante dos negros escravizados. A própria aprovação da Lei do ventre livre deu-se pela pressão de setores mais liberais da sociedade brasileira e, principalmente, pela pressão internacional interessada em ampliar o mercado capitalista consumidor e as possibilidades de extração de mais-valia. A má vontade da elite, contudo, fez com que até 1888, cerca de meio milhão de pessoas amparadas pela Lei do Ventre Livre continuassem sob a tutela dos escravocratas. Segundo Fonseca (2011, p. 248), “[...] em 1888 havia mais de 400 mil crianças nascidas livres de mulheres escravas, mas, até 1885, pouco mais de cem dessas crianças foram entregues ao Estado em troca da indenização de seiscentos mil réis.”

Fonseca (2011) ressalta que durante o processo de exceção da Lei do Ventre Livre o governo imperial incentivou o surgimento de associações destinadas à educação das crianças nascidas livres, financiando tais associações em várias províncias, o que não atendeu a demanda conforme o relatório de Rui Barbosa.

Apesar da pressão internacional, comandada pelos interesses econômicos ingleses, e do espírito liberal trazido da Europa por filhos da elite nacional, o fim do sistema escravocrata era um tema censurado pelas elites conservadoras, considerado subversão sendo, nessa conjuntura, alimentado na clandestinidade dos movimentos de resistência negra e, de forma mais tolerada, nas rodas de intelectuais liberais. Ainda assim, mesmo dentro do Partido Liberal a posição favorável à abolição não era unânime.

As elites econômicas brasileiras nunca demonstraram apreço pela legalidade, principalmente quando resultante de pressões contrárias aos seus interesses. Um desses

exemplos foi a Lei de 7 de novembro de 1831<sup>10</sup> que declarou extinto o comércio transatlântico de escravos para o Brasil. Entretanto, no período de 1831 a 1850 milhares de africanos escravizados continuaram chegando ao Brasil e abastecendo as fazendas com mão de obra (NEPOMUCENO; MENDONÇA, 2012).

Contudo, desde a primeira metade do século XIX negros e mestiços já semeavam ideias abolicionistas, fazendo-as circular de forma ainda restrita “aos grupos de negros e mestiços mais conscientes da sua situação e aos liberais-radicais, como Cipriano Barata, que, nos anos 30 e 40, contestaram o poder centralizador do Estado Imperial.” (BRASIL, 1988, p. 35)

Com a Lei do Ventre Livre o movimento abolicionista tomou força protagonizando ações de resistência e de fugas mais frequentes, tanto para fora dos centros urbanos como para dentro destes, notadamente das cidades e vilas que experimentavam um crescimento populacional capaz de facilitar o anonimato (SILVA; REIS, 1989). Essa nova forma de fuga contribuiu para aproximar indivíduos negros, mestiços e brancos, formando um movimento social chamado abolicionista. Seus integrantes, os *abolicionistas*, eram pessoas que combatiam a escravidão e que se organizavam a partir dos núcleos urbanos.

A década de 1880 foi decisiva para a quebra do sistema e do paradigma ideológico que sustentava a escravidão, apesar da oposição forte dos escravocratas das províncias exportadoras de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, “A batalha decisiva se travaria no coração do Império [...] ‘Estamos no reinado do café’, sintetizou o pernambucano Joaquim Nabuco, ‘e é o café que maiores embaraços levanta ao resgate dos escravos’.” (SILVA; REIS, 1989, p. 72).

Ou seja, a razão última da justificativa ideológica para manter a escravidão estava, há séculos, nos propósitos de exploração do trabalho humano para o enriquecimento de pequena parcela da população, a elite econômica brasileira. Do ponto de vista social a realidade da escravidão institucionalizada nos costumes e na lei resultou num tratamento diferenciado em desfavor dos negros sendo tal realidade retirada da história oficial escrita pelos brancos de forma proposital para continuar justificando a suposta inferioridade étnica ou intelectual de negros e indígenas e, assim, manter o processo de exploração e exclusão desses grupos sociais.

Prudente (1989) investigando a questão jurídica dos negros na colônia e no império mostrou o tratamento desigual que sempre manteve os negros em situação de inferiorização e, de exclusão. Com relação ao tratamento dado a negros escravizados e imigrantes a autora expôs:

O Direito brasileiro exerceu funções distintas com referência aos dois grupos:

---

<sup>10</sup> Lei do período regencial brasileiro que “Declara livre todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos”.

Leis Imigratórias - Direito com vistas à Promoção Humana: caráter benéfico: 1. salário; 2. proteção à família; 3. educação às crianças; 4. Reconhecimento do casamento protestante; 5. respeito lideranças oficiais: diplomatas, padres, pastores. Objetivo: integrar a família imigrante ao Brasil.

Leis Escravistas - Direito mantenedor do "status quo": caráter punitivo: 1. destruição do ego; 2. descaracterização da cultura; 3. sujeição à prisão e às penas domésticas; 4. impedimentos à formação de núcleo familiar; 5. Proibição à qualquer ação conjunta; 6. disseminação do medo/desconfiança; 7. Morte às lideranças. Objetivo: dividir para submeter. (PRUDENTE, 1989, p. 140)

Com relação às outras políticas não foi diferente, o que deu motivação ao movimento negro para continuar se organizando e agindo com o intuito de melhorar as condições de existência dos negros, visto que sem mobilização e ação a classe dos ricos escravocratas e racistas tenderia a manter os negros indefinidamente na situação de indigência e de superexploração. Para Domingues (2008, p. 118) “a ação do movimento negro foi determinante para a sociedade brasileira se conscientizar, de forma crescente, de suas contradições raciais”.

Com o fortalecimento do movimento abolicionista, o movimento negro começou a levantar de forma mais frequente, juntamente com a pauta principal da abolição, outras pautas sociais como o direito à educação que deveria ser assegurada pelo Estado.

O advento da República (1889), um movimento liberal conservador, não mudou significativamente a realidade dos negros recém libertados em vários aspectos. Abandonados pelos senhores, ainda que muitos destes continuassem se aproveitando da força de trabalho dos negros, e pelo Estado, eles continuariam vivendo sob o racismo veiculado na sociedade.

Entretanto, o valor simbólico do fim da escravidão foi-se acrescentando na construção da identidade negra como positivo, principalmente para os negros que tiveram a consciência de que a abolição resultou de sua resistência, rebeldia, fugas e rebeliões como atos de libertação pela não aceitação da situação aviltante de serem submetidos à escravidão.

Uma vez superada a barreira da abolição outros obstáculos tão difíceis precisaram ser ultrapassados e, dentre eles, a demanda por educação escolar tornou-se estratégica no pós-abolição. Gomes (2012) destacou a importância simbólica do fim da escravidão e apontou a educação escolar como importante instrumento de inclusão social dos negros.

O Estado brasileiro, com sua desídia e desinteresse político em promover socialmente os negros, não providenciou o acesso e a permanência destes no sistema de ensino. A educação escolar passou então a ser assumida em boa parte pelos negros, de forma individual ou coletiva, ou por outros grupos organizados da sociedade civil, solidários com as causas dos oprimidos.

À medida em que foi avançando o poder negro e popular, foram-se ampliando os direitos dos trabalhadores, entre eles o do ensino público mantido diretamente pelo Estado, com os recursos arrecadados de toda a sociedade principalmente daqueles que não obtiveram benesses

financeiras governamentais.

Tais benesses funcionam tanto como devolução de tributos, como também servem de privatização de recursos que deveriam ser investidos em benefício de toda a sociedade. É uma forma de corrupção corrente em toda a história da elite rica brasileira, que ocorre na forma legalizada pelos agentes de plantão nos altos cargos públicos e na forma ilegal com a conivência desses agentes prevaricadores, eleitos com apoio financeiro dos ricos.

De início, as demandas sociais geraram reações das elites brancas de negação, de desinteresse ou de boicote. Com a pressão social aumentando tais relações desdobraram-se em outras formas de preconceito e também em atendimento de algumas demandas, porém de forma precária e alienante. Precária porque as condições mínimas para o desenvolvimento regular das ações nem sempre foram asseguradas; alienante porque o conteúdo das ações dirigidas pelo Estado aos explorados sempre estiveram acompanhadas ideologicamente da promoção dos opressores, caracterizados de benfeitores e da inferiorização e desvalorização dos oprimidos atendidos, caracterizados de destinatários do assistencialismo.

No campo da EJA, que atende majoritariamente a parcela negra da população brasileira que não concluiu a educação básica no tempo regular de escolarização, a percepção do caráter precário e alienante tomou forma ao se observar como essa modalidade de ensino é executada. O contexto atual mostrou avanços legais e também retrocessos evidenciando a complexidade da luta de classes no âmbito da sociedade brasileira. O golpe militar de 1964 e a Constituição Federal de 1988 são dois exemplos recentes dessa realidade histórica.

### 3.2 A CONSTITUIÇÃO DE 1988, AS RELAÇÕES RACIAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EJA

Considerando o período a partir da década de 1980, tem-se a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988 que trouxe o dever do Estado com a educação escolar básica, que corresponde ao ensino fundamental e médio, assegurada inclusive às pessoas que não tiveram acesso a ela ou não a concluíram no tempo considerado regular, ou seja até a idade de 17 anos.

Como o texto constitucional tem uma organização sistêmica, as normas nele contidas apresentam-se entrelaçadas e interdependentes, repercutindo umas nas outras. É nesse campo e nessa condição interdependente que a questão racial e a educação de jovens e adultos também

se apresentam no tratamento constitucional.

Assim, o art. 205 diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” E o art. 206 determina que o ensino será ministrado com base nos princípios, dentre outros: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “VII - garantia de padrão de qualidade”. (BRASIL, 1988).

Após mais de uma década da promulgação da Constituição de 1988, o Parecer oriundo da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (CEPPIR), que instruiu a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, aprovando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), evocando especificamente o art. 205 da Constituição, afirmou que:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça. (BRASIL, 2004b, p. 11).

A meritocracia é uma estratégia voltada para legitimar desigualdades estruturais e privilégios, como o fazem o racismo e o culturalismo, beneficiando os que já estão em vantagem e atribuindo exclusivamente ao indivíduo as causas de sua exclusão.

Voltando à Carta constitucional, esta assegurou no Art. 208 que:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;  
[...]  
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988)

O desdobramento dos dispositivos constitucionais diretamente relacionados com a educação ocorreu na LDBEN, definindo de início, no art. 3º, os princípios orientadores do ensino dentre os quais consta, no inciso XII, a consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996).

No art. 4º da LDBEN ficou confirmado o dever do Estado, já previsto



constitucionalmente, como garantidor do:

[...]

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

[...]

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a unidade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996)

O art. 26 da LDBEN (BRASIL, 1996), ao tratar do currículo da educação básica, dispôs no parágrafo quarto que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia”. Para reafirmar esse mandamento, o art. 26-A dispôs que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Nesse mesmo artigo os parágrafos primeiro e segundo indicam conteúdos e disciplinas com especial responsabilidade para efetivar o disposto no *caput*:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

O artigo 26-A buscou promover o resgate das culturas negra e indígena, visto que o sistema nacional de ensino privilegiou, ao longo da história do Brasil, a cultura e a narrativa branca e europeia nos currículos escolares em detrimento de outras contribuições e narrativas igualmente significativas na construção da nação e da identidade brasileira.

Finalmente, o art. 37 da LDBEN tratando especificamente da EJA definiu o perfil do sujeito desta modalidade de ensino como sendo aquele jovem ou adulto que não teve acesso ao ensino regular ou nele teve problemas de continuidade nos estudos. Ao mesmo tempo (re)afirmou o compromisso com a gratuidade desse ensino, com as ações para a permanência

do educando e com a articulação preferencial da EJA com a educação profissional.

Desde sua aprovação em 1996 o texto da LDBEN sofreu várias alterações sendo a mais recente aquela feita pela Lei nº 13.632/2018, que deu nova redação ao art. 37. As alterações que entrelaçaram mais fortemente a EJA com a questão étnico-racial deu-se no período posterior ao da aprovação do texto original. Contudo desde 1996 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados pelo MEC naquele ano, introduziram conteúdos de história africana e afirmaram a pluralidade cultural como tema transversal. Segundo o texto dos PCNs:

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. (Brasil, 1998, p. 126)

O esforço, portanto, foi para destacar o problema racial no Brasil como determinante das desigualdades sociais, reconhecer, respeitar e proteger as manifestações culturais das raças formadoras do povo brasileiro e, ao mesmo tempo, construir políticas de reparações e de valorização e reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira como constituintes da cultura nacional em igualdade de condições com as demais contribuições étnicas e culturais.

Outro diploma legal relacionado ao desdobramento das relações raciais e que repercutiram diretamente na EJA foi aquele que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2004a). Tais Diretrizes decorreram da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2003).

No Parecer que fundamentou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Pleno do CNE escreveu-se:

É importante salientar que tais políticas [de ações afirmativas] têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004b, p. 10-11)

O referido parecer reiterou a necessidade de se assegurar as condições materiais das escolas destinadas à educação dos educandos e também reforçou a necessidade de formação dos professores como itens indispensáveis para a qualidade do ensino destinado aos negros. Este texto expressa um posicionamento no interior do Estado brasileiro mais favorável aos negros e aos indígenas, posicionamento que foi alterado a partir de 2016 com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

Todos esses avanços normativos decorreram de mobilização do movimento negro por meio de suas organizações, que vieram com força política decisiva a partir da reorganização na década de 1970 para combater a ditadura instalada no Brasil em 1964 que dava sustentação a uma brutal concentração da riqueza nacional favorecendo as elites econômicas brancas.

E foi o movimento negro que assegurou, juntamente com outros setores da classe trabalhadora, a eleição de parlamentares comprometidos com as demandas dos trabalhadores e também assegurou a pressão social que resultou na Carta Constitucional de 5 de outubro de 1988, consolidando demandas populares históricas e abrindo novas frentes de tensões para garantir que tais direitos fossem se efetivando no cotidiano dos cidadãos brasileiros.

Ainda do ponto de vista legislativo o movimento negro e aliados conseguiram formular, aprovar e colocar em vigor a Lei Nacional nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que dispôs sobre o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), cujo art. 11 determina que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394/16”. Esse mandamento legal aplica-se, em consequência, à EJA.

Finalmente, outra lei igualmente importante para os negros, fruto do desdobramento de suas lutas no âmbito institucional foi a de nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024, onde foram incluídas metas e estratégias que afetam favoravelmente a EJA e a população negra. Nesse sentido pode-se observar especialmente as metas três, sete, nove e dez.

Em decorrência da crise política instalada no Brasil a partir de 2015, que levou ao afastamento da presidenta Dilma Rousseff, o PNE ficou comprometido na sua execução. A meta três do Plano previa “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”. E a estratégia sete, da meta três, indicou “fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio

integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência.”

Complementando o disposto na meta três tem-se ainda a estratégia 13 fortalecendo um desdobramento positivo na política educacional conforme dispõe em seu texto: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”. Tal estratégia aponta para a existência concreta do preconceito na escola e o relaciona com a evasão de educandos discriminados.

A implementação das estratégias sete e 13, da meta três, representaria para os negros um importante reforço para o acesso à educação básica e para a oportunidade de ter escolaridade de nível médio dentro da faixa etária regular e de vincular tal ensino diretamente ao mundo do trabalho, duas demandas que são básicas para os negros: ensino e trabalho gerador de renda.

A meta sete do PNE, que visou “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” e suas estratégias, especialmente as estratégias 15, 18, 19, 20, 25, 26, 27 e 30, caso implementadas, dariam para a educação básica e, conseqüentemente para a EJA, um suporte fundamental ao desenvolvimento do ensino nacional. A garantia de infraestrutura e o acesso às tecnologias, assegurados em todas as regiões do país e em todas as unidades públicas de ensino, equalizariam e democratizariam de fato as oportunidades de educação básica.

A estratégia 15 da meta sete objetivou universalizar o acesso à rede mundial de computadores na educação básica. Infelizmente, no caso do estado do Amapá, passados mais de quatro anos da aprovação do PNE e do PEE, os laboratórios de informática, quando existem, são amontoados de máquinas obsoletas e sucateadas, sem contar o fato de que mesmo se funcionassem não atenderiam a demanda, dado o número reduzido de máquinas por escola. Essa situação é agravada devido à falta de eletricidade ou instabilidade no fornecimento desta e também por conta de ausência de internet ou de falta de qualidade na conexão.

A estratégia 18 da meta sete objetivou assegurar em cada escola energia elétrica, água tratada, esgotamento sanitário, locais para práticas esportivas, laboratórios de ciências, além da acessibilidade para educandos com dificuldades para acessar e deslocar-se nos ambientes. Tal preocupação é legítima considerando que a rede pública de ensino na educação básica caracteriza-se pela precariedade e pelo imprevisto com relação aos itens dessa meta, principalmente no meio rural.

A estratégia 19 da meta sete previu a institucionalização de um programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos e a estratégia 20 objetivou o provimento da escola

com equipamentos e recursos tecnológicos digitais e a universalização de bibliotecas com acesso à internet.

Por sua vez, a estratégia 25 da meta sete foi direcionada para garantir nos currículos conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, conforme previsto nas Leis nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, que tratam da cultura afro-brasileira e indígena, respectivamente. Tal dispositivo fortaleceu o olhar para a diversidade étnico-racial na constituição da sociedade brasileira, reconhecendo negros e indígenas como elementos dessa constituição em igualdade de condições com os brancos europeus.

A estratégia 26, da meta sete, buscou atender as populações camponesas tradicionais e as comunidades indígenas e quilombolas, assegurando a educação básica com preservação de suas identidades culturais. A estratégia 27 complementa a anterior, propondo o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para indígenas e quilombolas. Por sua vez a estratégia 30 propôs as ações de prevenção, promoção e atenção à saúde a todos os educandos da educação básica.

A meta oito do PNE também buscou promover favoravelmente os excluídos e expropriados da nação brasileira numa demonstração do olhar atento da maioria dos legisladores e gestores federais e da presença efetiva dos grupos excluídos, por meio de mobilizações e de representação genuína na elaboração do PNE. E foram tais avanços que aumentaram o temor da elite econômica brasileira com a possibilidade de ter que abrir mão de seus privilégios seculares para tornar a sociedade mais justa, solidária e fraterna. Valores estes escritos na Carta Constitucional de 1988 mas que, até então, figuravam como mera formalidade.

Nesse sentido, a meta oito do PNE buscou assegurar a elevação de escolaridade de, no mínimo 12 anos, para as populações de jovens e adultos historicamente desassistidas: as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros.

A estratégia número dois da meta oito previu “implementar programas de educação de jovens e adultos para os [...] que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial.”

Ainda discorrendo sobre o PNE e sua relação com a EJA, tem-se na meta nove que propõe erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional ao final da vigência do atual PNE.

Ainda com relação à meta nove do PNE, a estratégia número 10 dessa meta toca num problema que atinge fortemente os educandos e educandas da EJA, que é o da

(in)compatibilidade entre horários de trabalho e de escola. Tal problema coloca com frequência o educando ou a educanda tendo de optar entre o trabalho gerador de renda familiar e a escola. Nesse sentido, a estratégia número 10 tem muita significância pois visou o estabelecimento de mecanismos “para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos.”

A meta dez tratou diretamente da EJA em suas diversas etapas e buscando integrar esta modalidade com a educação profissional, sendo mais uma forma de promover uma escolarização que tenha como complementação a ampliação de possibilidades para a geração de renda, considerando que o público da EJA integra a população economicamente ativa. Assim, a referida meta buscou “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. Com relação às estratégias da meta 10, destacaram-se as estratégias um, dois, três, quatro, cinco, seis, oito e nove, que trataram diretamente da EJA.

A estratégia um, da meta dez, previu a manutenção de um programa nacional de jovens e adultos entrelaçando ensino fundamental, formação profissional e ensino médio. A estratégia dois propôs aprofundar a ligação entre a EJA e a educação profissional e a estratégia três orientou para atenção às características e especificidades dos educandos citando diretamente as comunidades quilombolas.

A estratégia quatro da meta dez, por sua vez, dirigiu atenção para os jovens e adultos com deficiência, o que foi reforçado na estratégia cinco, que tratou da expansão e melhoria da rede física escolar. E a estratégia seis propôs uma diversificação curricular na EJA, inter-relacionando formação, trabalho, cultura e cidadania.

A estratégia oito, da meta dez, propôs articulação entre formação dos trabalhadores e a EJA com apoio da iniciativa privada sem fins lucrativos e a estratégia nove buscou superar um grande obstáculo à escolarização de jovens e adultos ao propor um programa nacional de assistência ao educando envolvendo os aspectos social, financeiro e psicopedagógico.

Pelas ações propostas no PNE ficou demonstrado que são conhecidos os problemas que afetam a Educação Básica e a EJA, e também ficou evidente a desídia histórica dos agentes públicos no que diz respeito ao cumprimento dos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais quando estes promovem a dignidade humana dos brasileiros mais pobres.

Apesar desses avanços formais na esfera legislativa e até mesmo nas ações implementadas pelo poder executivo, outros avanços de igual importância, relacionados à emoção ou sentimento humano, não podem ser esquecidos ou minimizados, pois têm a ver com a formação integral do indivíduo e vão além da qualidade dos equipamentos, da estrutura

escolar e dos conteúdos desenvolvidos no espaço-tempo da escola, voltados fortemente para a formação para o trabalho.

Gomes (2005, p. 147), fazendo referência aos educadores, lembra que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

Isso porque a inclusão da emoção ou do sentimento como conteúdo no currículo formal, mas desenraizado da vivência cotidiana dos educandos, dificulta uma reflexão do modo de estar-sendo destes em suas relações na comunidade. As relações étnico raciais e o racismo por consequência, incluem dimensões que escapam da racionalidade devendo ser tratadas também no âmbito da emoção, do afeto.

Ao se considerar as relações raciais e suas repercussões em todos os âmbitos da vida social, a presença na escola do diálogo relacionando emoção e relações raciais vivenciadas pelos educandos ganha importância e fortalece a necessidade da presença do tema para novas aprendizagens considerando que a emoção é o campo e a rede onde se tece e se destaca a racionalidade, ou seja, a racionalidade foi gerada a partir da emoção alçada ao plano da reflexão.

A respeito dessa questão Maturana (2009, p. 15) escreveu:

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

O desafio para os oprimidos é incluir na (con)vivência do currículo escolar a emoção como forma de desvelar o preconceito e o racismo em suas raízes e de promover o diálogo fraterno, solidário, amoroso, analisando e avaliando a repercussão dessas mazelas nas sociedades humanas e nas subjetividades.

Ou seja, a tarefa histórica do movimento negro e dos oprimidos e explorados, de modo geral, é a construção, em todas as dimensões da vida, de novas relações que superem as relações que excluem e discriminam os indivíduos e os grupos humanos entre si. E nesse sentido a escola pode ser um espaço-tempo privilegiado, na medida em que deixe de reproduzir e de fortalecer

a ordem injusta e passe a ser um ambiente de criatividade, de diálogo, de respeito e amor.

Nesse sentido, mesmo com todo o empenho legislativo em melhorar a escola e o atendimento, com tecnologias, acesso e permanência, é importante a complementação desses avanços com a dimensão do afeto, favorecendo a libertação das mentes humanas dos obscurantismos que apenas promovem a dor, a violência e atrofiam o processo de humanização.

Não se pode esquecer, contudo, os limites da escola controlada pelo Estado numa sociedade de classes onde o interesse está em manter a desigualdade e a dominação. Isso implica em buscar outros espaços de relacionamento para ampliar e aprofundar relações de convivência fraterna, solidária e dialógica mas reconhecendo também que há uma pressão social, uma resiliência, para a reprodução da desigualdade como no destaque que se dá à competição, à acumulação e ao individualismo consumista.

Maturana (2009, p. 83) expõe o caráter complementar entre a ação humana, a aceitação mútua, e as normas que se constrói socialmente para estabelecer uma convivência:

O ato de gerar uma Constituição funda o país como uma república, ao definir o espaço de condutas legítimas na convivência. A Constituição poderia ser esta ou outra, mas devemos entrar em acordo a este respeito, e, ao entrarmos em acordo, expressamos o desejo de convivência num espaço de aceitação mútua mínimo, que a mesma Constituição acordada define. Nossos discursos poderão parecer mais ou menos racionais ou progressistas, mas o fundamental é a criação de um domínio emocional de aceitação de uns pelos outros num domínio de convivência onde se desenvolverá nossa legalidade, e onde nos aceitaremos.

Essa tarefa libertadora implica na compreensão, na aceitação e no compromisso de transformar a sociedade, tornando-a espaço-tempo de convivência solidária e amorosa à medida que se democratiza. Isso porque nas sociedades estruturadas para gerar desigualdades as leis e normas consolidam apenas um poder, uma dominação e uma subjugação permanente, visto que não há solidariedade instalada e nem acordo, mas sim vencedores e vencidos.

Nessa condição a paz é aparente, pois no seio de cada grupo continuam ativos a vontade e o trabalho de empoderamento para impor o próprio projeto, que exclui o outro do bem-estar construído coletivamente. Assim, o projeto do oprimido e a luta pela libertação implica a exclusão ou a eliminação do outro. Portanto, o desafio é o da inclusão respeitando a diversidade.

Como desdobramento das relações raciais conflituosas a EJA reproduz a negação do outro num mundo concretamente estruturado para a expropriação e para a desigualdade hierarquizada, onde “os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação” (MATURANA, 2009, p. 29). E tal educação, “como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente” (MATURANA, 2009, p.



29). Ou seja, no caso da EJA e na educação formal brasileira há um desdobramento, uma reprodução e uma continuidade das relações de desigualdade e de racismo que estão presentes e institucionalizados na sociedade.

As relações raciais numa sociedade estruturada para a expropriação geram a discriminação por meio de ideias, normas e mecanismos de vigilância e repressão. Geram também resistências e lutas como forma de reação à desigualdade percebida. Onde a classe dominante é pressionada a negociar faz-se necessária, por parte dos dominados, a manutenção da situação de pressão para que se efetivem de fato os termos estabelecidos e favoráveis aos dominados. Onde a classe dominante tem condições de impor esta age de forma a reproduzir e fortalecer sua posição de dominação.

A educação escolar experimenta todos esses movimentos repercutindo a tensão entre os grupos e classes sociais. E a escola é, um instrumento da classe dominante para costurar ideologicamente uma identidade coletiva e estruturar a sociedade visando manter os interesses dessa classe. A realidade brasileira, com a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no ensino básico e, ao mesmo tempo a precariedade da EJA, ilustram essa tensão e complexidade. Conforme o grau de consciência dos grupos sociais explorados aumenta dá-se então uma maior tensão para construir no espaço-tempo escolar visões de mundo diversas daquela dominante.

Essa dinâmica expressa a tensão fundamental existente na infraestrutura econômica das sociedades de classes entre os proprietários e os não-proprietários dos meios de produção e a visão de mundo decorrente dessas relações no modo de produção. Contudo, há um processo retroativo e recursivo que reconhece também o caráter modificador das ideias que se expressam na superestrutura e que não são mero reflexo das relações na base econômica, mas interagem de forma dinâmica gerando, fortalecendo e consolidando o sistema social e também possibilitando sua própria transformação.

A teoria da complexidade interpreta esse fenômeno como uma causalidade relacional, não linear, onde o efeito retroage sobre a causa, “tornando-se ele próprio causal de sua causa sem deixar de ser efeito” (FORTIN, 2005, p. 70).

Com relação à transformação Fortin (2005, p. 99) destaca o caráter original da organização social humana que, em suas relações, produz algo novo e também gerador de ordem e organização, que é a cultura:

As sociedades dispõem de uma autonomia original de organização e de ação. Nas sociedades animais, essa autonomia emana dos indivíduos que produzem a sociedade e cujos comportamentos são na sua maioria determinados geneticamente. Claro que há retroação da sociedade sobre os indivíduos (a qual em troca controla, regula e normatiza os comportamentos dos indivíduos) mas a este nível tudo resta ainda vago,

difuso. Nas sociedades humanas, essa autonomia é sempre mediatizada pelos indivíduos (não há saída: sem indivíduos, não há sociedade). Mas com as sociedades humanas aparece uma nova criadora de ordem e organização que se sobrepõe à primeira: a cultura.

Para Fortin (2005, p. 100) é na cultura que a sociedade se reproduz, se regenera e se transforma:

Com a cultura, a sociedade dispõe agora de seu próprio princípio generativo. Princípio a partir do qual ela pode reproduzir-se (pela transmissão dos saberes, habilidades, regras, normas, valores, etc.), regenerar-se (pelos mitos, pelas grandes narrativas, pela história), transformar-se (integrando novas ideias, novas técnicas, novas descobertas).

É, portanto, na prática cotidiana, envolvendo todas as dimensões da vida dos sujeitos, como família, educação, trabalho, lazer, que estes sujeitos se possibilitam uma percepção dinâmica, subjetiva, que se modifica à medida em que sua capacidade reflexiva inclua novos elementos na configuração da realidade.

Nessa dimensão que entrelaça os humanos e o ambiente, Maturana (2009, p. 34) propõe uma educação que recupere a “harmonia fundamental, que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive”. Trata-se de outro paradigma.

Nesse sentido, a educação escolar deve promover o fim das discriminações que geram inferiorização e exclusão negando, assim, o pensamento atual hegemônico que se baseia na ideia da competição e do individualismo como características da atual sociedade humana. Nessa linha Maturana (2009) indica outra possibilidade, outra interpretação da caminhada da espécie, fundada na emoção enquanto gênero e no amor como um desdobramento. Para Maturana (2009, p. 33) “o amor não é um sentimento mas um domínio de ações nas quais o outro é constituído como um legítimo outro na convivência”. E acrescenta:

O que conotamos quando falamos de emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam.

Por isso mesmo, sustento que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. Por isso penso também que, para que se desse um modo de vida baseado no estar juntos em interações recorrentes no plano da sensualidade em que surge a linguagem, seria necessária uma emoção fundadora particular, sem a qual esse modo de vida na convivência não seria possível. Esta emoção é o amor. O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na

agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão. (MATURANA, 2009, p. 22-23)

Ter acesso à escola não é suficiente para os negros quando se trata de preconceito e racismo. É preciso que nessa escola sejam trabalhados valores e princípios que coloquem sob reflexão e negação essas mazelas sociais que levam à competição e à negação do outro, conforme o projeto histórico das elites de dividir para governar ou como disse Freire (1983, p. 165): “Dividir para manter a opressão”.

É preciso modificações para que se estabeleçam de fato a convivência e a amorosidade como bases para uma sociedade que supere o preconceito e o racismo e instaure o respeito, o diálogo a convivência. É Maturana (2009, p. 32) quem diz: “O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro.”

Certamente será uma transformação radical, realizada pelos oprimidos a partir da consciência de que não se trata de trocar a mão que segura o chicote e tornar-se opressor dos outros (FREIRE, 1983) para que seja superado de fato o preconceito e o racismo. Tal superação implica, (re)pensar e (re)construir em todos os âmbitos da vida novas aprendizagens e relações.

Freire (1983, p. 43) diz que “seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora”. Portanto, cabe aos oprimidos, aos discriminados a tarefa de superação das causas geradoras da opressão. Tarefa essa que é uma superação de si próprios enquanto seres com medo da liberdade e em cujo interior o opressor encontra-se instalado. Para o autor,

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus ‘proprietários’ exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 1983, p. 36, grifo do autor).

Nesse sentido “a libertação [...] é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, e que é a libertação de todos” (FREIRE, 1983, p. 36). Essa, portanto, é a dimensão da tarefa para superar o racismo e todas as formas de preconceito.

#### **4 A PRÁTICA DISCURSIVA, A PERCEPÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DOS EDUCANDOS DA EJA**

A tessitura da pesquisa iniciou com a configuração das relações socioculturais no Brasil, mostrando também seu entrelaçamento com a dimensão planetária dada sua interdependência construída nas relações entre as sociedades americana e europeia. Nessa construção buscou-se contextualizar as desigualdades sociais e raciais que atingem os educandos negros da EJA, revelando a complexidade que envolve a questão a começar pela história da expropriação entre seres humanos.

Na segunda parte procedeu-se a identificação dos desdobramentos das relações raciais na EJA, indo essa busca desde as lutas pelo fim do sistema escravocrata até o PNE onde se identificou a relação direta entre os negros e essa modalidade de ensino. Como síntese, pode-se dizer que o desdobramento das relações raciais na EJA revelou uma complexidade de relações geradas e tecidas sob grande tensão, o que é próprio de uma sociedade polarizada entre exploradores e explorados.

Tais relações revelaram a obstinação da elite econômica brasileira em manter uma realidade histórica de desigualdade social e racial; revelaram também a dramática luta dos negros para serem reconhecidos como sujeitos de direito, inclusive direito à educação; revelaram que a luta dos negros por educação resultou em avanços na esfera legal e na implementação de políticas que repercutiram na EJA; revelaram ainda que os direitos dos negros, quando tornados ações, tiveram como característica a precariedade, o que se verificou na forma como a EJA é disponibilizada para as pessoas; revelaram que, além da precariedade, na EJA se manteve intacta uma carga ideológica com valores brancos, eurocêntricos, machista e hierárquico, que geram e reproduzem preconceitos contra os grupos expropriados economicamente e especialmente o racismo, que atingem diretamente negros e indígenas; revelaram como pano de fundo um projeto expropriador do trabalho humano e de concentração da riqueza gerada socialmente; finalmente, revelaram potencialidades e limites desafiando os negros e oprimidos, de forma geral, a uma superação da sua condição de discriminados e à construção de uma nova sociedade, tendo como um dos pilares um ensino crítico e libertador.

Nesta seção, a partir da verificação da prática discursiva dos educandos da EJA, incluídos os negros que caracterizam esta modalidade de ensino, será mostrada a percepção dos educandos da EJA, e dos negros em especial, acerca do preconceito e do racismo e sua repercussão na identidade negra. Tal conhecimento foi construído a partir da pesquisa de campo

realizada na Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães, localizada na cidade de Macapá, estado do Amapá.

#### 4.1 PERFIL DOS EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO - EJA, NA ESCOLA RIVANDA NAZARÉ, EM 2019

Nesta seção consta o resultado da pesquisa realizada na Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães, nesta pesquisa denominada Escola Rivanda, localizada na Rua Cícero Marques de Souza, n. 2874, esquina com a Avenida Francisco Alves Corrêa, bairro Novo Horizonte, zona norte da cidade de Macapá. A escola foi criada no ano de 1995 para atender com ensino fundamental e supletivo a comunidade do bairro Novo Horizonte, surgido no final da década de 1980.

No decorrer dos anos a escola implantou o ensino médio e em 2019 iniciou o ano letivo com 1.505 educandos matriculados nas diversas séries e etapas da educação básica: a) o ensino regular fundamental II, do sexto ao nono ano; b) o equivalente ao ensino fundamental II na modalidade EJA, terceira e quarta etapas; c) o ensino médio nas modalidades Regular e EJA.

As turmas do ensino fundamental regular funcionam nos turnos da manhã e da tarde e foram organizadas nos anos: sexto ano, 156 educandos; sétimo ano, 145 educandos; oitavo ano, 123 educandos e nono ano com 133 educandos. As turmas de ensino fundamental II na modalidade EJA foram organizadas em etapas sendo que 84 educandos matricularam-se na terceira etapa e 79 educandos matricularam-se na quarta etapa.

Por sua vez, as turmas de ensino médio regular funcionam no segundo e no terceiro turnos tendo sido matriculados em 2019: no primeiro ano 255 educandos; no segundo ano 171 educandos e no terceiro ano 148 educandos. Finalmente, as turmas de ensino médio, na modalidade EJA, funcionam no terceiro turno com 88 educandos matriculados na primeira etapa e 123 educandos matriculados na segunda etapa, sendo 127 do gênero feminino e 84 do gênero masculino.

Numa das atividades da pesquisa buscou-se informações sobre a oferta de ensino médio na modalidade EJA, em Macapá. Nesse sentido apurou-se que no ano de 2019, conforme levantamento realizado junto à Secretaria de Estado da Educação do Amapá, 27 estabelecimentos da rede estadual em Macapá ofereceram ensino médio na modalidade EJA, quase todos no período noturno com exceção do Centro de Estudo Supletivo Paulo Melo que

organizou seis turmas em cada turno (manhã, tarde e noite), sendo três turmas de primeira etapa e três de segunda etapa e também das escolas estaduais Lucimar Amoras del Castillo que ofereceu no turno da tarde uma turma de primeira etapa e uma de segunda etapa e da escola Professora Benigna Moreira de Souza que ofereceu uma turma de segunda etapa à tarde.

Dos bairros que fazem fronteira com o Novo Horizonte apenas no Jardim Felicidade se ofereceu em 2019 o ensino médio na modalidade EJA, o que ocorreu na Escola Estadual Maria Neuza do Carmo onde funcionaram no período noturno três turmas sendo duas de primeira etapa e uma de segunda etapa.

Com relação à estrutura física, excetuando-se o Centro de Estudos Supletivos Paulo Melo, que é um estabelecimento destinado exclusivamente ao atendimento de jovens e adultos, as demais escolas implementam a EJA – Ensino Médio nos ambientes onde funcionam, em outros horários, o ensino regular fundamental ou médio.

Voltando à Escola Rivanda, os sujeitos da pesquisa foram os educandos e educandas do ensino médio na EJA que funciona no período noturno naquele estabelecimento de ensino. Os dados para a construção do perfil dos educandos foram coletados durante o mês de abril de 2019 na secretaria da escola por meio da verificação das fichas de matrícula dos 211 educandos.

Sendo uma pesquisa de caráter qualitativo buscou-se dados e informações capazes de subsidiar conclusões consistentes e coerentes entre si. Assim, os sujeitos da pesquisa coincidiram com o universo de 211 educandos matriculados, exceto no caso da entrevista semiestruturada. Com essa opção todos os dados e informações coletados nas várias atividades da pesquisa foram aproveitados sempre que relacionados diretamente com o objetivo da pesquisa. A quantidade maior de dados, quando é possível ser trabalhada, pode dar mais garantia aos resultados obtidos na pesquisa qualitativa nos casos em que o pesquisador carece de experiência. Isso porque as divergências, as coincidências e as aproximações de sentido tendem a ficar mais evidenciadas.

Os dados coletados em cada atividade foram tratados considerando os educandos que participaram ativamente da respectiva atividade. Esta opção de coleta e de tratamento dos dados levou em consideração os seguintes aspectos: ser a pesquisa realizada em uma única unidade escolar; ser o campo da pesquisa o ambiente escolar; ser o total de 211 matriculados uma quantidade possível de ser trabalhada principalmente nas atividades de pesquisa documental e de aplicação de questionário; ser a concentração dos educandos sujeitos da pesquisa em um único turno escolar o que facilitou encontros, conversas e observações, além da aplicação do questionário e da entrevista semiestruturada.

Assim, durante a análise e tratamento dos dados foram consideradas quatro referências quantitativas e que são encontradas na pesquisa: a) os 211 educandos matriculados no ensino médio, na modalidade EJA; b) os 90 educandos que responderam a primeira parte do questionário, aplicado em sala na primeira semana de maio de 2019; c) os 132 educandos que responderam a segunda parte do questionário, aplicado na terceira semana de maio de 2019; d) os 123 educandos que responderam a terceira parte do questionário, aplicado na quarta semana de maio de 2019. Além dessas quatro quantidades referências (211, 90, 132 e 123) há os dez participantes da pesquisa semiestruturada, cujos dados foram analisados conjuntamente como um grupo específico de entrevistados e que serviram para comparações com outros dados coletados em toda a pesquisa.

Em relação aos educandos que responderam o questionário, 81 participaram dos três momentos. Entretanto optou-se por organizar o material coletado aproveitando todas as contribuições obtidas em cada uma das aplicações do questionário. Apenas na entrevista semiestruturada optou-se por estabelecer uma amostra de dez educandos, em função do tratamento dado ao material coletado, como gravação e transformação do áudio em versão escrita o que importaria em mais tempo e dedicação a essa atividade no caso de amostra maior. Tal limitação, contudo, não comprometeu o resultado da pesquisa.

O trabalho extenso de coleta deu-se em função da necessidade de se buscar de várias maneiras (pesquisa documental, aplicação de questionário, entrevistas), e em diferentes situações (conversas, observações), o material para construir um conhecimento mais aproximado possível da percepção dos educandos da EJA sobre o racismo e o preconceito e sobre o processo de construção de suas identidades.

Os dados coletados na secretaria escolar foram complementados pelas respostas ao questionário (primeira parte) respondido por 90 educandos das seis turmas da EJA - Ensino Médio que se encontravam em sala de aula no momento da aplicação desse instrumento, o que ocorreu na primeira semana de maio de 2019, com todos os educandos sendo previamente informados que se tratava de coleta de dados e informações para uma pesquisa referente à percepção dos educandos da EJA sobre o racismo e o preconceito, sendo voluntária a participação e de caráter pessoal as respostas.

De início foi configurado o perfil dos educandos considerando as características pesquisadas que levaram à ideia tanto de grupo quanto de indivíduo e, em seguida, relacionou-se as características encontradas pela pesquisa com a configuração da EJA no Brasil. Os dados coletados nessa atividade foram organizados considerando os aspectos relacionados ao local de moradia, idade, situação civil, religião, gênero, orientação sexual, cor/etnia, naturalidade e

ocupação dos educandos. Na sequência, verificou-se a proximidade de perfil entre o educando da EJA e o grupo definido sociologicamente como negro.

Com relação ao local de moradia, a pesquisa apurou que a maioria dos educandos reside no bairro Novo Horizonte, onde se localiza também a Escola Rivanda, sendo esta a única escola no bairro que em 2019 ofereceu ensino médio na modalidade EJA. A Tabela 7 relaciona os bairros de residência das pessoas matriculadas.

Tabela 7 – Bairro de residência das pessoas matriculadas no Ensino Médio, EJA, na Escola Rivanda em 2019

Item	Total	Novo Horizonte	Jardim Felicidade	Ipê	Mestre Oscar	Boné Azul	Não declarado	Cabralzinho	Curiaú	Infraero	Marco Zero
Quantidade	211	151	27	14	6	5	4	1	1	1	1
Porcentagem	100	71,6	12,7	6,6	2,8	2,4	1,9	0,5	0,5	0,5	0,5

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

O bairro Novo Horizonte é um bairro de periferia e localiza-se na zona norte da cidade de Macapá fazendo fronteira ao norte com a Área de Preservação Ambiental do Curiaú (APA do Curiaú), onde se encontra a comunidade quilombola do mesmo nome. A leste o bairro Novo Horizonte faz fronteira com o Lago do Pacoval e ao sul com o bairro Jardim Felicidade. Na fronteira oeste encontram-se os bairros do Ipê e o Conjunto Mestre Oscar. Mais de 90% dos educandos moram nos bairros Novo Horizonte, Jardim Felicidade e Ipê.

Os bairros Boné Azul e Infraero não fazem fronteira com o Novo Horizonte mas localizam-se na zona norte da cidade de Macapá. Por sua vez os bairros Cabralzinho e Marco Zero localizam-se respectivamente nas zonas oeste e sul de Macapá a mais de 15 quilômetros da Escola Rivanda.

Todos os bairros declarados pelos educandos como sendo seus locais de moradia estão localizados nas regiões periféricas de Macapá, o que levou à conclusão de que, com relação à moradia, os educandos da EJA – ensino médio, são moradores das periferias da cidade de Macapá.

Com relação à idade, verificou-se que as 211 pessoas matriculadas nasceram no período de 1960 (uma pessoa) a 2002 (quatro pessoas). A Tabela 8 mostra os educandos classificados por período de nascimento e uma concentração numérica nos períodos a partir de 1990, que corresponde à idade máxima de 29 anos.

Os dados levantados indicaram que 74,4% das pessoas matriculadas nasceram a partir da década de 1990 com significativa concentração no período de 1995 a 2002, representando



58,8% dos educandos e correspondendo à faixa etária de 17 a 24 anos. Tais dados sugerem que a busca pela retomada dos estudos para a conclusão do ensino médio ocorre cada vez mais cedo, ainda que alguns não continuem até a conclusão, levando-os a retornar à escola nos anos seguintes.

Tabela 8 – Período de nascimento dos educandos matriculados no Ensino Médio, EJA, na Escola Rivanda em 2019

Item	Total	1960 a 1964	1965 a 1969	1970 a 1974	1975 a 1979	1980 a 1984	1985 a 1989	1990 a 1994	1995 a 1999	2000 a 2002	Não informado
Quantidade	211	6	2	5	8	17	12	33	86	38	4
Porcentagem	100	2,8	0,9	2,4	3,8	8,1	5,7	15,6	40,8	18,0	1,9

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Ao mesmo tempo os dados indicam que o sistema educacional regular continua produzindo as exclusões que alimentam a EJA. No caso da pesquisa, também porque não era seu objetivo, não foi possível afirmar o tamanho do contingente que não retornou no ano seguinte para matricular-se ou que desistiu de concluir o ensino médio.

Com relação à situação civil, foram consideradas duas condições: solteiro/a ou casado/a dentro das quais os educandos foram classificados. No primeiro caso os que não se consideraram em relações afetivas de convivência permanente como cônjuge; no segundo caso as pessoas em relações afetivas de casados ou como se casados fossem.

Para pesquisar esse aspecto do perfil foram utilizados os dados da primeira parte do questionário, que contou com 90 participantes. Desse total, 56 declararam-se solteiros e 32 declararam-se casados. Dois participantes do gênero feminino não informaram a situação civil. Ao cruzar a condição de casado ou solteiro com o gênero, entre os 63 educandos do gênero feminino, 34 declararam-se solteiras, 27 declararam-se casadas e duas não informaram a situação civil. Quanto aos 27 educandos do gênero masculino, 22 declaram-se solteiros e 5 declararam-se casados.

Com relação à condição de pais e mães, a quantidade de educandos que declararam ter filhos correspondeu a 76,2% das mulheres e a 25,9% dos homens. Dos 63 educandos do gênero feminino, 26 solteiras e 22 casadas declararam ter filhos; dentre os 27 educandos do gênero masculino, três solteiros e quatro casados declararam ter filhos.

De acordo com a pesquisa, de modo geral ter filhos, na condição de menores de idade e dependentes, representou um estímulo para dar continuidade aos estudos, visando dar a eles futuramente melhores condições de vida que inclui moradia, atendimento à saúde e segurança

alimentar. Ao mesmo tempo representou uma responsabilidade a mais no cotidiano dos educandos com relação a cuidados com a vida, acompanhamento e alimentação. Os educandos, para irem à escola, deixam os filhos menores sob os cuidados do cônjuge, ou dos avós, ou de tios, ou de amigos, ou de outros filhos, algumas vezes também menores. Algumas crianças e bebês são levadas à escola principalmente pelas mães acompanhando-as durante o horário das aulas.

Com relação à religião também foram utilizados os dados do questionário (primeira parte) com 90 participantes. Deste total 40% declararam-se católicos, 37,8% declararam-se evangélicos ligados a várias denominações (Evangélicos, Testemunhas de Geová, Congregação Cristã do Brasil), 10% declararam não identificar-se com nenhuma doutrina religiosa e 7,8% não informaram sua vinculação religiosa. 1,1% declararam-se umbandistas, 1,1% declararam-se cristãos e 2,2% declararam ser adeptos de todas as religiões.

Numericamente, 36 educandos declaram-se católicos; 34 declararam-se evangélicos; 9 educandos declararam não ter religião e 7 educandos não informaram sua opção religiosa; 1 educando declarou-se praticante da umbanda, 1 educando denominou-se apenas *cristão* e 2 educandos declararam-se adeptos de *todas* as religiões.

Em resumo, entre os educandos que responderam o questionário 78,9% declararam identificar-se com o cristianismo e 1,1% declararam identificar-se com a umbanda, religião de origem afro-brasileira, indicando que o cristianismo constitui uma forte característica identitária da maioria dos pesquisados. Ao mesmo tempo mostra um distanciamento dos educandos, que na maioria são negros, das raízes africanas no aspecto religioso.

Com relação ao gênero, conforme verificado no levantamento junto à secretaria da Escola Rivanda e no questionário, o gênero feminino foi maioria entre os matriculados no ensino médio EJA em 2019. Considerando o levantamento utilizando as fichas de matrícula, o gênero feminino representou 60,2% e o gênero masculino representou 39,8%. Com relação aos 90 educandos que responderam o questionário (primeira parte) 70% foram do gênero feminino e 30% do gênero masculino, mostrando o domínio do gênero feminino nas duas situações pesquisadas.

No caso do levantamento com os 90 participantes foi verificada a relação entre gênero e cor/etnia dos educandos (Tabela 9). Considerando as três auto declarações mais recorrentes no levantamento e utilizando a classificação do IBGE referente à cor/etnia, verificou-se que o gênero feminino representou 70% dos educandos de cor *parda*, 70% dos educandos de cor *preta* e 66,7% dos educandos de cor *branca*, predominando, portanto, o gênero feminino em cada cor/etnia.

Esse resultado evidencia uma maioria do gênero feminino entre as cores/etnias e, em consequência, na totalidade dos educandos do ensino médio na modalidade EJA no caso da Escola Rivanda. Tal resultado aparentemente contraria o levantamento das matrículas no ano anterior, de 2018, em toda a EJA, ou seja, juntando o ensino fundamental e o médio, o gênero masculino foi maioria tanto nacionalmente, quanto na Região Norte e no estado do Amapá.

Tabela 9 - Gênero e cor/etnia dos educandos do Ensino Médio na modalidade EJA da Escola Rivanda em 2019

Gênero	Total	Parda	Preta	Branca	Indígena	Amarela	Não informado
Total	90	70	10	6	1	1	2
Feminino	63	49	7	4	1	1	1
Masculino	27	21	3	2	0	0	1

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Na questão da orientação sexual, dos 90 educandos que responderam o questionário (primeira parte) 82,2% declararam-se heterossexuais; 3,3% declararam-se homossexuais; 4,5% declararam-se bissexuais e 10% não declararam suas orientações sexuais. Em relação a essa questão, percebeu-se entre os educandos da EJA – Ensino Médio na Escola Rivanda atitudes de aceitação, de diálogo, de defesa e de agressão revelando uma diversidade de percepções que carecem de maior abordagem e de diálogo no currículo atual.

Na observação de conversas e atitudes no ambiente da escola entre os educandos da EJA percebeu-se que a revelação da orientação sexual diversa da heterossexualidade representa um ato de coragem, visto que tais educandos ao expressarem de alguma forma sua orientação sexual acabam sendo vítimas de chacotas, ofensas verbais, segregação e discursos homofóbicos de outros educandos, inclusive de colegas de turma. É a minoria desrespeitada pela maioria.

Com relação à cor/etnia foram utilizados os dados da pesquisa documental com os 211 educandos matriculados e também os dados coletados na primeira parte do questionário onde 90 educandos participaram. O procedimento de organizar e analisar os dados separadamente e depois compará-los consolidou a percepção do pesquisador acerca do perfil étnico dos sujeitos pesquisados.

No formulário de matrícula era solicitada ao educando sua auto declaração de cor/etnia apresentando como possibilidades a classificação do IBGE (amarela, branca, indígena, parda, preta). A cor *morena*, que aparece na Tabela 10, assim como a cor *negra*, foram decorrentes de pesquisa em outros documentos nas pastas dos educandos quando estes deixaram sem resposta o item referente à cor/etnia no formulário de matrícula.

Quando as auto declarações de cor/etnia foram reclassificadas, juntando *morena*, *negra*, *parda* e *preta* na categoria *negra*, esta passou a representar 86,7% das pessoas matriculadas,

seguida dos auto declarados de cor *branca*, com 11,4%. Os *não identificados* foram 0,9%, os *indígenas* foram 0,5% e os *amarelos* também foram 0,5%.

Os dados do questionário (primeira parte) respondido por 90 educandos também deram informações sobre a cor/etnia dos educandos. Na livre identificação outras cores/etnias foram declaradas, indo além daquelas determinadas pelo IBGE, ficando os educandos distribuídos quantitativamente da seguinte maneira: Parda, 59; Morena, 10; Preta, 8; Branca, 6; Negra, 2; Indígena, 1; Amarela, 1; Morena parda, 1; não identificada, 2.

Tabela 10 – Cor/etnia dos educandos matriculados no Ensino Médio, EJA na Escola Rivanda em 2019

Item	Total	Amarelo	Branco	Indígena	Moreno	Não identificado	Negro	Pardo	Preto
Quantidade	211	1	24	1	10	2	4	146	23
Porcentagem	100	0,5	11,4	0,5	4,7	0,9	1,9	69,2	10,9

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Ainda com referência aos 90 educandos, para seguir a classificação do IBGE os auto declarados de cor/etnia *morena* e *morena parda* foram reclassificados como de cor/etnia *parda* e os auto declarados de cor/etnia *negra* foram acrescentados aos identificados como de cor/etnia *preta*, resultando nos seguintes percentuais: Parda, 77,8%; Preta, 11,1%; Branca, 6,7%; Indígena, 1,1%; Amarela, 1,1%; não identificada, 2,2%.

Quando reorganizados os registros de cor/etnia juntando parda, morena, morena parda, negra e preta, ou parda e preta, a categoria *negra* passou a representar 88,9% dos educandos que responderam a primeira parte do questionário.

Comparando cor/etnia entre o total dos educandos matriculados e os que responderam o questionário verificou-se que no levantamento feito nas fichas de matrícula (211 educandos), e no questionário (90 educandos) aparece em primeiro lugar a ocorrência cor/etnia *parda*, tanto na livre identificação quanto na classificação do IBGE, indicando que a maioria dos educandos identifica-se como *parda*.

Essa comparação evidenciou também, nas duas situações consideradas, que ao somar pardos e pretos a cor/etnia *negra*, chegou a mais de 85%, sendo, portanto, a cor negra predominante entre os educandos do ensino médio na modalidade EJA matriculados na Escola Rivanda em 2019.

Observando os educandos no ambiente escolar, verificou-se uma tendência de embranquecimento nas auto declarações de alguns. O pesquisador, utilizando como referência

a cor da pele e a cabeleira, se não perguntasse tenderia a identificar visualmente vários educandos autodeclarados de cor *parda* com a cor/etnia *negra*, assim como alguns autodeclarados brancos seriam identificados como de cor *parda*.

Por outro lado, observou-se também que alguns educandos autoidentificados como de cor *negra* ou *preta* destacaram esse traço identitário principalmente nos arranjos na cabeleira e na motivação para participação em eventos de origem cultural negra como o marabaixo (dança típica de comunidades quilombolas no estado do Amapá) e a capoeira, quando presentes essas manifestações nos eventos promovidos na escola.

De tudo pode-se concluir, pelas autodeclarações, que a maioria dos educandos da EJA identificam-se como negros na cor/etnia. Porém em outros aspectos alguns não se identificam ou procuram negar um pertencimento étnico com o grupo negro.

Os padrões impostos pelos brancos com a conseqüente desvalorização da cultura africana inscrita nos costumes, na língua, na religiosidade e também a própria memória da escravização no Brasil, produziram estereótipos e estigmas que permanecem fortes na sociedade mas rejeitados por alguns negros que buscam ressignificá-los ou desconstruí-los num processo de libertação.

Com referência à naturalidade dos educandos e de seus genitores, a pesquisa realizada nos formulários de matrícula verificou que não constam alguns dados como a filiação paterna do educando matriculado e a naturalidade dos seus genitores. Tais dados foram recolhidos por meio do questionário (primeira parte) respondido por 90 educandos. A partir dos dados obtidos no questionário foi construído o perfil dos educandos da EJA – Ensino Médio da Escola Rivanda relacionado à naturalidade destes e de seus genitores.

Com relação à naturalidade, os 90 educandos do ensino médio EJA participantes da primeira parte pesquisa declararam que nasceram em sete estados da federação brasileira sendo os estados do Amapá, do Pará e do Maranhão aqueles que tiveram mais registros com 54, 24 e 5 registros, respectivamente. Os demais estados declarados (Rio Grande do Sul, São Paulo, Ceará e Amazonas) tiveram, cada um, apenas um registro referente à naturalidade dos educandos. Três educandos não declararam a naturalidade.

Assim, analisando a naturalidade dos educandos verificou-se que 60% são nativos do estado do Amapá enquanto 26,7% são paraenses de nascimento. Por sua vez, 5,6% dos educandos são naturais do estado do Maranhão. Os que declaram outros estados como local de nascimento somaram 4,4% e os que não declararam a unidade da federação onde nasceram somaram 3,3%. Considerando a naturalidade sob o aspecto regional, 87,8% dos educandos nasceram na Região Norte e 6,7% nasceram na Região Nordeste.

Na pesquisa também buscou-se conhecer a naturalidade dos genitores dos educandos. Nesse caso verificou-se que os genitores dos educandos são naturais de dez estados brasileiros sendo três localizados na Região Norte, cinco na Região Nordeste e dois na Região Centro-Oeste, conforme retratado na Tabela 11.

Quanto à paternidade dos educandos por região, apurou-se que 74,4% das mães e 66,7% dos pais são naturais da Região Norte. Em seguida vem a Região Nordeste com 15,6% das mães e 20% dos pais. Quanto aos casais de mesma naturalidade a pesquisa identificou 18 casais amapaenses, 15 casais paraenses, quatro casais maranhenses e um casal cearense.

Tabela 11 – Naturalidade dos genitores dos educandos do Ensino Médio, EJA, da Escola Rivanda, por Região e por Unidade da Federação

Ascendente	Norte			Nordeste					Centro Oeste		Não declarado
	AP	PA	AM	MA	PI	CE	RN	BA	GO	MS	
Mãe	33	33	1	10	0	4	0	0	2	1	6
Pai	28	32	0	13	1	2	1	1	0	0	12

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Se for considerado que a maioria dos educandos da EJA tem o histórico escolar construído na rede pública estadual, pode-se concluir que as políticas públicas do estado do Amapá, especialmente a política de educação, tem implementado um ensino regular na Educação Básica incapaz de garantir a progressão escolar regular para quase 10% dos educandos na idade considerada regular de 6 anos a 17 anos. Dados levantados nesta pesquisa mostram que em 2018 das 226.171 matrículas na Educação Básica no estado do Amapá, 22.312 foram na EJA, representando 9,8% do total de matrículas naquele ano.

Com relação à ocupação ou trabalho gerador de renda dos educandos foram consideradas, na data da pesquisa, uma das três situações: não possuir uma fonte de renda; ter uma relação de emprego; ou exercer uma atividade autônoma sem vínculo de subordinação direta com outra pessoa (Tabela 12).

Do total de educandos 43,3% declarou possuir uma atividade geradora de renda, 38,9% declarou-se sem renda e 12,2% declarou ter renda decorrente de trabalho assalariado. Considerando que na EJA os educandos de ensino médio têm idade a partir de 18 anos, notou-se um considerável percentual de indivíduos sem uma fonte de renda. Por outro lado verificou-se uma precariedade do ponto de vista de proteção previdenciária para a maioria dos que desenvolvem atividades geradoras de renda, no caso os classificados como autônomos.

Tabela 12 – Situação dos educandos do Ensino Médio, EJA, da Escola Rivanda, por gênero, com relação a atividade geradora de renda na primeira semana de maio de 2019

Gênero	Total	Autônomo	Sem renda	Assalariado	Não respondeu
Total	90	39	35	11	05
Feminino	63	26	27	07	03
Masculino	27	13	08	04	02

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Considerando apenas os 63 educandos do gênero feminino, 42,8% declararam-se sem renda; 41,3% declararam-se autônomas; e 11,1% declararam-se assalariadas. Da parte dos educandos do gênero masculino, 48,2% declararam-se autônomos; 29,6% declararam-se sem renda e 14,8% declararam-se assalariados. Comparando os dois grupos verificou-se que as mulheres alcançaram resultados mais adversos representando, proporcionalmente, o grupo com mais indivíduos sem atividade geradora de renda, com menor acesso a emprego e com menor número de indivíduos em atividade autônoma. A pesquisa mostrou também que quase a metade dos educandos do sexo masculino teve como fonte de renda o trabalho autônomo.

Dentre as atividades assalariadas foram declaradas: operador de caixa, conferente em supermercado, merendeira (caixa escolar), auxiliar de serviços gerais, jovem aprendiz, operador de máquinas, auxiliar de escritório, garçom. Notou-se que alguns se relacionam com a administração pública por meio de empresas terceirizadas.

Dentre as atividades autônomas registraram-se: conserto de veículos automotores; diarista; venda de bijuterias, perfumes e roupas; pequeno comércio; decoração de festas; serviços gerais eventuais; pastor evangélico; manutenção de celular; venda de lanches; venda de comidas e bebidas; reforma de móveis; servente de pedreiro; manicure; prestação de serviços em Lan House; venda de cartelas de sorteios; prostituição.

Tanto no caso das atividades com vínculo subordinado (emprego) como no caso das atividades autônomas, de modo geral a renda mensal é inferior a dois salários mínimos e, no caso das atividades autônomas, estas não garantem segurança previdenciária, décimo terceiro salário e férias, além de serem improvisações criativas para uma sobrevivência proba. Em casos de doença pessoal ou na família, os trabalhadores muitas vezes ficam sem qualquer fonte de renda e dependentes da solidariedade de parentes ou de pessoas da comunidade.

No questionário também foi perguntado sobre a motivação dos educandos para estarem frequentando e buscando a conclusão do ensino médio. Analisando as respostas verificou-se que há motivações que se entrelaçam em função dos objetivos que buscam na vida. Para uns concluir o ensino médio é chegar ao cume de sua caminhada escolar a partir da qual pretendem: procurar emprego; ter emprego melhor remunerado; ter condições de trabalho menos

insalubres; “ter um futuro melhor”, frase repetida com frequência e que inclui: casa própria, emprego estável e bem remunerado, saúde, escola e segurança alimentar aos filhos.

Para alguns, o fim da caminhada escolar é a conclusão da Educação Básica que por diversos motivos, como filhos, reprovações e o próprio trabalho gerador de renda (CASTILHO, 2005, p. 3) tiveram que interromper. Uma parte dos educandos que concluem o ensino fundamental não continuam sua escolarização visto que ao final do ensino fundamental, na condição de adolescentes, ficam mais propensos a assumirem outros papéis sociais como de pais e de provedores familiares, situação que atinge mais fortemente as educandas.

Estudo do INEP referente ao ano de 2018, revelou um contingente no Brasil de 3,5 milhões de educandos na EJA, sendo 59,5% no ensino fundamental e 40,5% no ensino médio. No estado do Amapá esses percentuais foram no mesmo ano respectivamente, de 59,0% e 41,0%. Ou seja, a diferença de matriculados entre os níveis fundamental e médio fica em torno de 20%, indicando que dois em cada 10 educandos que cursam o ensino fundamental na EJA não avançam imediatamente para o ensino médio nessa modalidade.

Voltando à pesquisa na Escola Rivanda, para outros educandos da EJA a conclusão do ensino médio é meta intermediária para chegar à faculdade, colocada como condição para a obtenção de trabalho com melhor remuneração e também para a realização profissional e pessoal. Sonham em se tornar professor, assistente social, fisioterapeuta, policial e enfermeiro, o que indica uma forte sensibilidade social e o desejo de contribuir para resolver ou minorar os problemas sociais que vivenciam e percebem.

Também percebeu-se uma *razoabilidade* na opção por cursos superiores mais acessíveis às suas possibilidades, inclusive financeiras, considerando que uma forma possível de concluir um curso superior é fazê-lo numa instituição privada, dada a competição e a limitação de vagas nas instituições públicas de ensino superior. Tal busca pelo ensino privado revela o processo de exclusão a que estão submetidos os educandos da EJA, inclusive pela qualidade do ensino, que os coloca em desvantagem na concorrência por vaga no ensino superior público gratuito e de melhor qualidade que o ensino superior privado em muitos casos.

Configurando um perfil dos educandos do ensino médio na modalidade EJA que se matricularam na escola Rivanda em 2019, pode-se dizer que são pais e mães, moradores de periferia, estudam em salas improvisadas, são desempregados, subempregados ou autônomos considerados de baixa renda, têm dificuldades de ordem econômica para concluir com sucesso e sem interrupções a educação básica na EJA, são negros, cristãos e heterossexuais.

Comparando o perfil dos educandos do ensino médio na modalidade EJA com outros dados e informações referentes à população brasileira, verificam-se várias coincidências ou



semelhanças com o grupo social da nação brasileira mais expropriado econômica e socialmente. Nota-se também que outras desigualdades, como a de gênero, também são reproduzidas na EJA, onde as mulheres, proporcionalmente, são a maioria sem renda e a minoria com alguma seguridade social (empregadas formalmente).

Sendo os educandos da EJA – ensino médio, indivíduos pertencentes à população economicamente ativa, uma das questões importantes e que influi decisivamente em múltiplos aspectos de sua vida escolar, como tempo para pesquisa e realização de atividades, é o trabalho.

Segundo Gonçalves (2012, p. 39)

Na EJA o trabalho é uma questão muito presente: seja porque os alunos estão buscando manter seus empregos, seja porque estão procurando se qualificar para conseguirem um, seja porque acreditam que só com educação poderão consegui-lo mais adiante. Mesmo os jovens que nunca tiveram essa experiência atribuem grande importância à escola para conseguirem uma profissão.

A conjuntura do início do século XXI não se mostra favorável aos educandos da EJA enquanto trabalhadores. O avanço tecnológico tem ocupado áreas onde os trabalhadores não especializados constituíam sua renda e o ensino não tem considerado essa realidade como tema e conteúdo para reflexão dos educandos. Os jovens e adultos não conseguem incorporação ao trabalho formal porque não há vagas, tendo eles de buscar sobreviver nas atividades informais enquanto são culpabilizados por tal situação (MARINHO; FREITAS, 2018).

Com relação à cor/etnia, a pesquisa revelou a prevalência dos negros, o que se alinha com as conclusões de pesquisas amplas realizadas nacionalmente mostrando que os sujeitos da EJA são de cor/etnia predominantemente negra. O estudo do INEP mostrou que no Brasil em 2018 os negros na EJA eram 39,9% e os brancos eram 16,0%. Com referência ao estado do Amapá, os negros na EJA eram 52,9% e os brancos 7,6%.

Com relação ao gênero na EJA, o estudo do INEP identificou uma divisão, com pequena vantagem do gênero masculino. Tal equilíbrio verificou-se tanto na dimensão nacional (2%), como também na Região Norte (1,6%) e no estado do Amapá (1,8%). Entretanto, analisando os dados da pesquisa na escola Rivanda verificou-se no ensino médio EJA uma nítida maioria favorável ao gênero feminino. Outras pesquisas poderão responder se tal fenômeno é, um fato isolado, se representa uma tendência ou ainda se é uma característica do ensino médio EJA.

Uma característica que entrelaça os educandos da EJA, negros e a camada mais expropriada da sociedade brasileira é o local de moradia. Estes sujeitos habitam espaços de grande carência de serviços públicos, o que ocorre geralmente nos bairros periféricos. A pesquisa mostrou que os educandos são oriundos dos bairros periféricos de Macapá.

Esses educandos fazem parte, segundo o IBGE, do universo de mais de 64% dos brasileiros que possuem alguma carência em itens considerados básicos para a vida e dentre estes estão as condições de habitação e a infraestrutura física como vias trafegáveis, água tratada, esgotamento sanitário e iluminação pública, conforme se percebe nos bairros periféricos de Macapá em 2019. Entre os problemas mais graves que os educandos vivenciam está a falta de segurança pública e o medo cotidiano de serem assaltados ou de sofrerem outras formas de violência no trajeto da casa até a escola, situação que se agrava no período noturno.

De modo geral duas características são delineadas de forma evidente na EJA. A primeira diz respeito à condição econômica dos educandos, onde aparecem de forma majoritária os desempregados, os subempregados, os sem renda, os autônomos prestadores de serviços com pouca exigência de conhecimentos tecnológicos mais avançados e complexos (COMIN, 2015, p. 379 e 382). A segunda característica é a cor/etnia negra, inclusive em regiões de maioria autodeclarada branca e onde há presença de pretos e de pardos. Ou seja, proporcionalmente os negros estão em maioria na EJA.

Essa realidade parece óbvia considerando que a EJA focou sua atenção para os jovens e adultos que não conseguiram concluir a etapa da educação básica na idade considerada regular, de 17 anos. Segundo Arretche (2015) tal realidade decorre da desigualdade social no Brasil que afeta as oportunidades educacionais. E os atingidos negativamente por tais desigualdades são majoritariamente os negros.

A pesquisa revelou que as características encontradas nos educandos da Escola Rivanda que cursam o ensino médio na modalidade EJA estão presentes e são significativas no grupo social que utiliza essa modalidade como alternativa de ensino para concluir a educação básica. A pesquisa revelou também que características dos educandos coincidem com o grupo etnicamente denominado *negro*, o que leva à conclusão de que a EJA, na forma planejada e implementada, tem uma destinação certa que são os brasileiros e as brasileiras das camadas mais expropriadas da sociedade, o que coincide historicamente com os negros, os indígenas e alguns brancos desprovidos economicamente.

#### 4.2 PERCEPÇÃO DOS EDUCANDOS DA EJA SOBRE O PRECONCEITO E O RACISMO

A segunda parte do questionário focalizou diretamente a percepção dos educandos sobre o preconceito e sobre o racismo. Essa parte foi realizada na segunda semana de maio de 2019

e teve a contribuição de 132 educandos que estavam presentes em sala de aula no momento da aplicação da segunda parte do questionário.

A partir das respostas foi construída uma síntese interpretativa da percepção que os educandos têm do preconceito e do racismo considerando como base da elaboração conceitual a vivência destes em seus contextos particulares, nos quais vão construindo suas percepções e elaborações teóricas num processo que envolve a totalidade da experiência individual.

No caso do preconceito e do racismo, estes dois termos mostraram-se conhecidos e recorrentes no cotidiano dos educandos pesquisados, sendo relacionados por estes, de modo geral, a manifestações de desrespeito, de intolerância, de falha moral, de não aceitação do outro e do não reconhecimento da diversidade étnico-cultural humana.

De acordo com os educandos que responderam a segunda parte do questionário (algumas das respostas são reproduzidas entre aspas que delimitam o início e o encerramento do discurso) o preconceito é uma invenção humana e um sentimento desprovido de razão, sendo uma construção subjetiva de quem é o *outro* sem conhecê-lo ou usando informações inverídicas e estereótipos. É julgamento e discriminação baseados em crenças e medos e que resultam em fatos como de “homem que não deixa a mulher trabalhar” ou de manter distância de pessoas vivendo com HIV (vírus da imunodeficiência humana) com medo “de contrair doença”.

O preconceito, ainda segundo a manifestação majoritária dos educandos, é um não gostar do outro pelo fato de o outro ser diferente na cor da pele, na orientação sexual, na religião, na aparência física, no gênero, na condição social. O preconceituoso se apoia em crenças e estereótipos para julgar, inferiorizando ou segregando sem conhecer, com o intuito de afastar a vítima do preconceito de suas relações pessoais. Ele “não considera a pessoa [discriminada] igual a si”, “se acha melhor que os outros por qualquer motivo”. Nessa perspectiva o preconceito é uma “diferença que as pessoas criaram para se sentir melhor que as outras”.

Além do *não gostar*, o preconceito é também um “*não aceitar* a escolha dos outros” ou a forma diferente dos outros estarem sendo. “É criticar a raça, a escolha sexual de outra pessoa”. “É julgar [discriminar] os outros por serem pobres, gordos, etc.”

A motivação do preconceito é manter-se à distância do diferente, daquele que ameaça, que ousa, que se apresenta, segundo o preconceituoso, de forma acintosa ou inconveniente, desestabilizando suas crenças, seus princípios e pondo em risco sua visão particular de ver o mundo. Ao “não aceitar especificidades de outras pessoas”, o preconceituoso tem o desejo de modificar o outro ou de excluí-lo do seu convívio.

O preconceito também funciona no aspecto mais amplo como reação do grupo social visando manter a normalidade ou o ideal desejado conforme o padrão adotado pelo grupo como

sendo o adequado, o normal, o desejável. Os indivíduos do grupo usam a linguagem, com a qual forjam termos, ou ressignificam termos existentes incorporando nestes atributos que denotam comportamentos, atitudes e atos indesejáveis, desprezíveis, incompatíveis com os próprios valores do grupo, que servem assim de referência para avaliar e estigmatizar o outro. O preconceito ganha então racionalidade como estratégia de classificação e de hierarquização.

Tais termos, palavras, gestos ou sinais contêm uma carga de significados rejeitados socialmente e chamados de *negativos*, alguns dos quais o sujeito objeto do preconceito também não aceita provocando neste um “sentimento de vergonha”, de “inferioridade”.

O racismo é um preconceito agravado porque se baseia em suposta verdade científica da inferioridade ou da incapacidade do outro por conta de sua raça, etnia ou lugar de nascimento. Sua base está nas relações intergrupais, que são aprendidas pelos sujeitos. Para os educandos participantes da pesquisa, o termo racismo é relacionado à cor da pele: “é não gostar da outra pessoa pela cor da pele”; “é não aceitar a cor do outro”; “é xingar, humilhar”, “é ficar zombando ou comparando as pessoas com animais por causa da cor da pele ou nacionalidade”; “é uma briga de cores e raças”. Pelas respostas pode-se afirmar que “preconceito e racismo caminham lado a lado” e o racismo “é um preconceito por causa da cor”.

Para os educandos que colaboraram, vive-se atualmente numa sociedade fortemente preconceituosa e racista, onde se discrimina a cor/etnia, o gênero, a sexualidade, o defeito físico, os costumes, a religião, o modo de vestir-se, a condição econômica, o modo regional de falar, a origem, o local de nascimento ou de moradia, a tatuagem, os *desvios* aos padrões corporais do belo, do saudável, impostos pelo mercado de consumo.

Diferentemente de vocábulos como *umbanda*, *candomblé*, *cristianismo*, *judaísmo*, *cultura negra*, *cultura indígena*, sobre os quais os educandos pesquisados mostraram pouco ou nenhum conhecimento acerca do seu significado ou conteúdo semântico (representação, denotação), os vocábulos *preconceito* e *racismo* mostraram-se familiares e com um conteúdo coerente com aquele da literatura que trata desses temas nos campos da sociologia e da psicologia. E ainda que tais temas, segundo os pesquisados, tenham sido pouco trabalhados no cotidiano escolar dos educandos, sua percepção tem forte contribuição da mídia, principalmente da televisão, que informou e colocou em evidência com frequência, e em diversos programas, a questão do preconceito e do racismo.

Também na segunda parte do questionário que contou com a participação de 132 educandos, foi solicitado o posicionamento dos educandos com relação a cinco frases (enunciados) que trataram do preconceito e do racismo. As frases foram as seguintes: a) Uma pessoa preconceituosa/racista já nasce preconceituosa/racista; b) Ninguém nasce

preconceituoso/racista; c) Uma pessoa preconceituosa/racista pode mudar e deixar de ser preconceituosa/racista; d) Uma pessoa preconceituosa/racista nunca deixa de ser preconceituosa/racista; e) O preconceito/racismo pode ser ensinado para as pessoas.

As frases foram organizadas em dois grupos, um tratando de preconceito e outro tratando de racismo; e os educandos assinalaram os enunciados cujos termos eram de sua concordância. Dos 132 participantes dessa segunda parte, 61,4% foi do gênero feminino e 38,6% foi do gênero masculino, sendo facultado a cada um assinalar mais de um enunciado. Do total de participantes, 1,3% não se manifestaram em nenhum enunciado sobre preconceito e 1,0% não se manifestaram em nenhum enunciado sobre o racismo.

A formulação das frases teve o intuito de verificar a concepção dos educandos sobre uma característica do racismo e do preconceito: como um comportamento inato ou um comportamento construído culturalmente.

Somando os enunciados marcados no item preconceito chegou-se ao total de 317; com relação ao racismo o total também foi de 317 posicionamentos, notando-se coincidência nos totais quando se tratou de preconceito ou de racismo. Com relação ao preconceito, foram 16 concordâncias para o enunciado “a”; 98 para o enunciado “b”; 97 para o enunciado “c”; 29 para o enunciado “d” e 73 para o enunciado “e”. Quatro não marcaram nenhum enunciado referente ao preconceito.

Com relação ao item racismo, o resultado foi o seguinte: enunciado “a”, 15 concordâncias; enunciado “b”, 95; enunciado “c”, 99; enunciado “d”, 27 e; enunciado “e”, 78. Do total de 132 participantes, três educandos não se manifestam em nenhum dos enunciados sobre racismo.

Considerando percentualmente as respostas, os enunciados “b” e “c” tiveram maior concordância sendo que com relação ao preconceito, 30,9% concordaram que ninguém nasce preconceituoso; quanto ao racismo, 30% concordaram que ninguém nasce racista. Com relação ao enunciado “c”, 30,6% concordaram que uma pessoa preconceituosa pode deixar de sê-lo; com relação ao racismo esse percentual foi de 31,2%.

Depois dos enunciados “b” e “c”, seguiu-se o enunciado “e” em quantidade de concordância, que também teve percentual semelhante em relação ao preconceito e ao racismo. De acordo com os educandos, o preconceito (23%) e o racismo (24,6%) podem ser ensinados às pessoas.

O penúltimo e o último em concordância dos educandos foram, respectivamente os enunciados “d” e “a”. Com relação ao enunciado “d”, 9,2% concordaram que uma pessoa preconceituosa nunca deixa de sê-lo; com relação ao racismo o percentual foi de 8,5%. Por sua

vez, verificando o enunciado “a”, 5% concordaram que uma pessoa preconceituosa já nasce preconceituosa; com relação ao racismo o percentual foi de 4,7%.

Considerando como referência não mais o total dos posicionamentos (317), mas sim o total de 132 educandos, os posicionamentos através dos enunciados revelaram em relação ao preconceito que 74% concordaram com o enunciado “b”; 73% concordaram com o enunciado “c”; 55% concordaram com o enunciado “e”; 21% concordaram com o enunciado “d” e, 12% concordaram com o enunciado “a”. Quanto ao racismo, 75% concordaram com o enunciado “c”; 71% concordaram com o enunciado “b”; 50% concordaram com o enunciado “e”; 20% concordaram com o enunciado “d” e 11% concordaram com o enunciado “a”.

Organizando os enunciados pela ordem de ocorrência construiu-se o discurso predominante dos educandos entrelaçando os enunciados “b”, “c” e “e”, de que *ninguém nasce preconceituoso ou racista, as pessoas aprendem a sê-lo, assim como podem mudar e tornarem-se pessoas não preconceituosas e não racistas*. De forma mais sintética ficaria: *ninguém nasce preconceituoso ou racista; uma pessoa preconceituosa ou racista pode mudar e deixar de sê-lo*. Essa mesma percepção dominante se verificou também após análise das respostas individuais dadas nos questionários.

Observando o enunciado-síntese com relação ao gênero, verificou-se que no conjunto dos 81 educandos do gênero feminino, 30% manifestaram-se em concordância com a síntese “b”-“c”-“e” relacionada ao preconceito e 27% quando relacionada ao racismo. Com relação ao gênero masculino, no conjunto de 51 educandos, 27% manifestaram-se em concordância com a referida síntese quando relacionada ao preconceito e 37% quando relacionada ao racismo.

Essa mesma observação da pesquisa indicou também que cerca de 10% dos participantes da segunda parte do questionário acreditam que o preconceituoso e o racista já nascem nessa condição e não mudam no decorrer da vida. Essa percepção (re)coloca para reflexão a questão do caráter inato ou histórico, social, cultural do preconceito e do racismo.

A terceira e última parte do questionário, respondida por 123 educandos (80 do gênero feminino e 43 do gênero masculino) que estavam presentes em sala no momento da aplicação da terceira parte do questionário, que ocorreu na quarta semana de maio de 2019, indicou que entre os educandos da EJA são recorrentes os discursos preconceituosos e racistas. Dentre os 123 educandos que responderam o questionário 52% afirmaram ter presenciado discursos preconceituosos e racista na escola.

O discurso preconceituoso e racista ocorre também nas relações familiares e entre amigos e ainda nos diversos ambientes do espaço vivencial dos educandos da EJA como a rua, o local de trabalho, a fila do banco, a praça e o ônibus. Ao responder onde o participante da

pesquisa percebeu ou viu ações, gestos ou falas preconceituosas ou racistas, além da escola, 22% citaram a família; 29% citaram conversas com conhecidos; 17% citaram o local de trabalho e 65% citaram a rua. Dentre os pesquisados 6,5% declararam nunca terem percebido tais discursos. A soma das respostas ultrapassa 100% porque cada educando pôde indicar mais de um ambiente onde percebeu as atitudes preconceituosas ou racistas.

Conforme a pesquisa apurou, os educandos vivem e circulam num espaço social onde, conforme a percepção destes, o preconceito e o racismo estão presentes, inclusive no ambiente escolar onde cursam o ensino médio. Nessa realidade, segundo Morin, se identifica uma causalidade circular, um circuito autorregulador ou recursivo onde “os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos” (MORIN, 2015, p. 112).

Em alguns casos o sujeito se vê como exclusivamente vítima, subjugado e incapaz de opor-se às determinações impostas pelas instituições que, criadas pelos homens, passam a dominá-los impondo-lhes determinado comportamento.

No questionário foi perguntado quem são os mais prejudicados com o preconceito ou com o racismo sendo dadas como alternativas: os negros; os brancos; os indígenas; todos. Nas respostas 55,3% dos educandos citaram os negros; 41,5% afirmaram que todos acabam sendo prejudicados; 0,8% citaram os indígenas; não houve nenhuma citação exclusiva dos brancos como os mais prejudicados. Além disso, 2,4% não responderam esse item do questionário.

Nessa manifestação pode-se perceber o antagonismo entre egocentrismo e sociocentrismo; a sociedade reprime ou censura desejos e aspirações dos indivíduos que, por sua vez buscam transgredir as barreiras e normas que os assujeitam e os impedem de realizarem-se (MORIN, 2007). Os educandos percebem que a realidade carregada de preconceito e racismo os prejudica impedindo-lhes de realizarem-se individual e coletivamente.

Com referência específica à cor da pele, ao serem solicitados a se posicionar sobre terem ou não presenciado alguém sendo discriminado (Tabela 13), 83,7% indicaram que pelo menos uma vez assistiram tal fato.

Tabela 13 – Educandos do Ensino Médio, EJA, da Escola Rivanda, que presenciaram ou não discriminação motivada pela cor da pele

Item	Total	Nunca	Uma vez	Algumas vezes	Muitas vezes	Não responderam
Quantidade	123	17	10	49	44	3
Porcentagem	100	13,8	8,1	39,8	35,8	2,5

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Essa realidade de discriminação provocada pelo preconceito e pelo racismo faz parte do cotidiano dos educandos da EJA, mostrando-se presente e forte em suas vidas. E ainda que tal

realidade os prejudique e os separe uns dos outros, eles a sustentam e lhe dão materialidade. Para Morin (2007, p. 168) “Há, nas sociedades históricas contemporâneas, uma resistência colaboracionista dos indivíduos à ordem social.”

Em outra questão da terceira parte do questionário foi perguntado sobre o que sentem as pessoas que são vítimas do racismo, sendo apresentadas como possibilidades: tristeza, sofrimento, vergonha, raiva, deixando-se aberta a possibilidade de outras palavras que expressassem o sentimento das pessoas discriminadas, assim como a possibilidade de indicação de mais de uma palavra (sentimento) na resposta. Nessa questão os educandos puderam então marcar mais de uma alternativa assim como acrescentar outras não presentes no questionário. As porcentagens tomaram como referência (100%) os 123 educandos que participaram da terceira parte da pesquisa, fazendo com que a soma das respostas pudesse ser maior que 100%.

Desse modo 76,4% indicaram tristeza; 72,4% indicaram sofrimento; 59,3% indicaram raiva; 58,5% indicaram vergonha. Foram ainda adicionados outros sentimentos que, segundo os pesquisados, afetam as pessoas discriminadas levando-as a se sentirem: desprezadas, enojadas, deprimidas, com baixa estima, isoladas, incapazes, impotentes, com vontade de suicidar-se, solitárias, humilhadas, indignadas, com ódio, revoltadas, com dor, angustiadas.

É nessa realidade geradora de repercussões orgânicas contrárias à felicidade e à vida que as vítimas do preconceito e do racismo estão mergulhadas, sofrendo cotidianamente por conta de sua orientação sexual, de sua opção religiosa, de sua cultura ou da sua cor/etnia. Tamanha violência atenta contra a saúde do corpo e da alma redundando muitas vezes em enfermidades físicas e psicológicas.

Para Morin (2007) o indivíduo tem uma identidade social capaz de permitir que ele se realize mas também capaz de subjugar-lo. A sociedade não pode leva-lo à sujeição total o que o torna um ser inacabado. Mas ao mesmo tempo em que o indivíduo se realiza na cultura, esta não lhe permite realizar todas as possibilidades dos seus desejos.

#### 4.3 PERCEPÇÃO DOS EDUCANDOS NEGROS DA EJA SOBRE O PRECONCEITO E O RACISMO

Na parte final da pesquisa, foram realizadas dez entrevistas com escolha aleatória dos educandos, cinco do gênero feminino e cinco do gênero masculino, dentre os que preencheram



duas condições prévias: ter participado dos três momentos de aplicação do questionário e ter se autodeclarado pardo ou preto.

A entrevista semiestruturada ocorreu na segunda quinzena de junho de 2019 e teve como escopo confirmar percepções sobre os resultados parciais obtidos até então e aprofundar as questões levantadas anteriormente no questionário e pesquisar aspectos culturais que possibilitasse configurar uma identidade do grupo negro na EJA. As entrevistas buscaram, assim, consolidar o conhecimento acerca da percepção dos educandos negros sobre o preconceito e o racismo e sobre seu pertencimento e identidade.

Como a EJA tem os educandos negros como seu público dominante, a percepção aferida no grupo exclusivamente formado de auto declarados negros, coincidiu com o grupo maior naquilo que Fromm (1986) chamou de caráter social. Um dos destaques nessa fase da pesquisa foi a declaração de todos os entrevistados de terem presenciado atos de racismo ou de preconceito racial, o que pode levar à conclusão de que os negros estão mais atentos a essas manifestações e que também essa realidade os coloca em permanente vigilância e atenção, afetando-os emocionalmente. No grupo entrevistado, entretanto, quatro declararam nunca terem sido alvos diretos do racismo.

Ao responderem a pergunta sobre qual é o grupo social mais prejudicado com o racismo, sete entrevistados citaram os negros e três declararam que o racismo prejudica a todas as pessoas. Em quaisquer das respostas dadas, portanto, sentem-se afetados pelo racismo enquanto grupo social.

Trabalhando a ideia de pertencimento com relação aos educandos pesquisados verifica-se que há elementos comuns para a construção de uma identidade: cor/etnia; local de nascimento; local e condições de moradia; situação econômica; religião; sexualidade e alimentação.

Considerando outros traços identitários dominantes, pode-se afirmar que os educandos negros da EJA no ensino médio são cristãos, heterossexuais, com filhos e com idade inferior a 30 anos. Têm um uma ligação afetiva com seu lugar de nascimento ou região. Oito dos entrevistados nasceram no estado Amapá e dois nasceram no estado do Pará, de onde o então Território Federal do Amapá foi desmembrado, e criado, em 1943.

Durante as entrevistas ouviu-se dos entrevistados que “O [estado do] Amapá é praticamente como o [estado do] Pará; a cultura, a comida, os lugares”. Os educandos negros reconhecem como coisas boas as crenças, “as festas, como a junina”. Elogiam a paisagem da região e exaltam a culinária, citando a farinha de mandioca, o peixe regional, o açaí, o vatapá,

o tacacá e a maniçoba. A preferência também se estende à feijoada, à carne bovina, à carne de frango e à carne suína. “É a nossa cultura, eu sou daqui” declararam dois entrevistados.

Mas os educandos também expressam uma percepção da realidade que os leva a identificarem-se com os valores do individualismo, da competição e da acumulação de bens. Assim, traços de identidade imposta os identificam como anticomunistas, heterossexuais e cristãos. O que eles incorporam de forma acrítica, por força da cultura onde estão imersos, sem questionaram reflexivamente o fato de estarem sendo do que são e pensarem do jeito que pensam e percebem o mundo.

A repressão no estado do Amapá contra a religiosidade de raiz africana e indígena gerou um afastamento e uma negação desse traço da cultura negra pelos educandos da EJA. Ao serem perguntados sobre o significado da palavra *candomblé* obteve-se respostas como: “Já ouvi falar. Acho que é negócio de macumba [referindo-se a feitiçaria]”; “Significa algo que tem relação com o diabo”; “Terreiro de macumba”; “Eu acho que é uma cultura ... macumbaria ... coisa do mal. Não é do bem”. Quatro entrevistados admitiram não ter conhecimento do significado. Outros dois responderam que se trata de religião, colocando o *candomblé* no mesmo patamar do cristianismo, judaísmo e umbanda.

Entre os educandos negros entrevistados o vocábulo *Umbanda* foi relacionado com *Candomblé*. Por outro lado apresentaram dificuldade para relacionar o vocábulo *cristianismo* com as doutrinas católica ou evangélica. Também mostraram dificuldades de expressar significados coerentes dos vocábulos *judaísmo*, *cultura branca*, *cultura amarela*. Com relação aos vocábulos *cultura indígena* e *cultura negra* conseguiram expressar um pouco mais seus conteúdos semânticos.

Do ponto de vista da religiosidade percebe-se que o trabalho intenso dos religiosos católicos, e depois dos reformistas cristãos, produziram uma negação muito grande da religiosidade afro entre os negros e um *esquecimento* dos seus traços originais incorporados nos santos católicos ao longo de período escravista.

Com relação à expressão *cultura negra*, os entrevistados estabeleceram relações de pertinência com manifestações afins e expressaram, de modo geral, sua identidade. Ao serem perguntados sobre o significado da expressão *cultura negra*, obteve-se o seguinte: “[tem a ver] com pessoas que são negras”; “raiz do povo quilombola”; “é nossa cultura”. “Acho que é em relação ao marabaixo daqui [do estado do Amapá], eu me identifico”.

Do conjunto da pesquisa depreende-se uma identidade negra que às vezes se revela ambivalente levando os educandos a afirmarem seus laços de pertencimento em alguns aspectos culturais enquanto negam outros, a exemplo da religiosidade afro. Além disso, ao negarem,

como no caso da religião, o fazem sem se abrirem ao diálogo e intimidando manifestações diferentes. Nos diálogos e observações feitas no campo de pesquisa (a escola), notou-se que os adeptos ou simpatizantes de religiões não cristãs sentem-se coagidos pelos discursos muitas vezes ofensivos, feitos por colegas. E, nessa situação, não expressam livremente suas religiosidades e seus traços identitários não hegemônicos.

Segundo Bauman (2005, p. 38), “Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da *ambivalência*”. De qualquer forma, trata-se de um caminho para a organização e empoderamento dos grupos sociais na luta por reconhecimento e afirmação. Ao mesmo tempo é uma busca de afinidades onde possam estabelecer relações de confiança e de segurança na luta contra o diferente e onde também possam ser autênticos.

Essa dramaticidade presente na identidade é exposta por Bauman:

Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. [...]. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados. Talvez possa ser conscientemente descartada [...], mas não pode ser *eliminada* do pensamento, muito menos *afastada* experiência humana. A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado. (BAUMAN, 2005, p. 83-84, grifo do autor).

Assim, a identidade expõe uma complexidade de relações numa sociedade onde as afinidades e as diferenças demarcam territórios reais ou imaginários, e onde os humanos passam a ser seres de algum lugar e de alguma raça. Essa identidade, ao mesmo tempo de afirmação e de negação, fragmentada (HALL, 2006) ou híbrida (CANCLINI, 2006), pode ser uma construção autônoma mas pode também resultar de imposição, de violência. E essa realidade está marcada na história identitária dos educandos negros da EJA.

Há uma carga ideológica poderosa que inibe a percepção mais objetiva da realidade com suas contradições remetendo, inclusive, a antigos mitos reforçadores do discurso alienante. Nas sociedades hierarquizadas há uma explícita intencionalidade na manipulação das mentes por um grupo ou classe visando manter determinada estrutura social. Nos casos das sociedades capitalista e escravista, por exemplo, tal estrutura gera a concentração de riqueza econômica com a consequente exclusão da maioria dos indivíduos.

Essa alienação ideológica que nega a solidariedade coletiva e o compartilhamento visa também manter a maioria desorganizada ou com organizações fragilizadas e incapazes de impedir o processo de dominação e de expropriação.

No processo de análise da percepção dos educandos sobre a realidade, identificou-se que estes têm um universo semântico que não favorece a compreensão e a expressão de alguns fenômenos que vivenciam e que afetam sua percepção. Sua experiência vivencial carece de um universo teórico-conceitual mais amplo, que promova uma percepção mais complexa da realidade e um discurso conscientemente mais coerente.

Os educandos, de modo geral, sistematizam e teorizam com base em dados empíricos (situação de pobreza, de discriminação) mas não elaboram sínteses mais complexas envolvendo várias relações em interação, ou seja, não percebem causas interdependentes que geram a pobreza determinando sua importância na trama das determinações históricas. Os educandos, na sua objetividade entre parênteses, atribuem as causas dos problemas que enfrentam primeiramente, ou exclusivamente, ao outro e não ao grupo ou à estrutura social.

Realizam ações solidárias mas não conseguem perceber as repercussões deste comportamento, visto que estão condicionados a uma busca de respostas e soluções na dimensão individual. Por exemplo, nas turmas onde relações de cuidado e de solidariedade estão presentes envolvendo a maioria dos educandos e dando um sentimento de grupo, mais educandos chegam ao final do ano letivo do que nas outras turmas onde o individualismo prevalece.

No conjunto dos educandos não se verificou um forte sentimento de grupo ou de classe buscado intencionalmente ou este sentimento, quando aparece, é de baixa intensidade, pontual e sem reflexão aprofundada sobre a repercussão dessa união/desunião na vida do sujeito e da sociedade. Essa situação é reforçada pela religião dos educandos, onde a ideia da salvação, segundo a visão destes, é um projeto e uma ação individual. “Deus deu a cada um o livre arbítrio” ou então “cada pessoa já está predestinada”.

Assim, agem valorizando mais a pessoa, o indivíduo, em detrimento do grupo, do coletivo o que acaba comprometendo a percepção das relações intergrupais geradoras das ideologias, e também geradas por estas, que os mantêm alienados e os constrói na condição de sujeitos.

No caso específico do preconceito étnico-racial e do racismo, os educandos, por acreditarem que o racismo e o preconceito são construções estritamente pessoais, sem relação com o grupo, não percebem os mecanismos estruturais de reprodução, por exemplo, dos estereótipos e dos estigmas sociais. O ensino pode contribuir para uma maior reflexão tematizando essas questões nas aulas. Tais questões, incluindo o pertencimento e a identidade negra, carecem de mais espaço, tempo e diálogo no âmbito da EJA.

Com relação ao preconceito, a história registra que este fenômeno tem raízes remotas mostrando-se presente desde os primeiros agrupamentos humanos e teria tido como uma dessas raízes o instinto de autopreservação da espécie contra os perigos que a ameaçavam de extinção.

A percepção dos outros seres, e depois dos próprios humanos, como perigosos ou ameaçadores, levou à formação do medo como uma sensação que gera um estado de alerta no organismo. Tal situação provoca ansiedade, uma reação orgânica que antecipa a sensação de medo. O medo e a ansiedade geram fobias, doenças que afetam o indivíduo e acabam repercutindo no grupo social.

No decorrer da história humana o conhecimento – um processo social cumulativo – desenvolveu-se entre as gerações a partir de novas experiências vivenciadas ou transmitidas pela linguagem. Dessa forma, a percepção que gera o medo nos humanos resulta das experiências vividas e acumuladas na memória coletiva do grupo e se reproduz nas histórias e conselhos. Ou seja, as pessoas não nascem com medo mas aprendem a ter medo. Assim, Rodrigues, Assmar e Jablonski (2010) entendem que a aprendizagem do preconceito é de caráter social, ainda que a facilidade com que os indivíduos incorporam posições preconceituosas levanta a suspeita sobre uma possível predisposição inata.

A psicologia coloca o preconceito e o racismo no grupo das fobias ou medos, como indicam, por exemplo, os termos *homofobia* (aversão à diferença de orientação sexual) e *xenofobia* (aversão ao estrangeiro). Essa classificação tem uma história inicial de percepção do preconceito e do racismo como fenômenos naturais e inatos que depois começou a ser questionada e refutada cientificamente.

No caso específico do racismo, Little (1970) argumenta que a sensação de repugnância por indivíduo de cor diversa daquela do racista seja mais provavelmente adquirida de forma inconsciente durante a infância, como imitação ao modo de viver e agir das pessoas com as quais a criança partilha, nessa fase da vida, relações afetivas como os pais e professores. E completa dizendo: “se o sentimento de repugnância *fosse* realmente inato, seria muito difícil explicar como milhões de homens e mulheres podem trabalhar e viver juntos sem experimentar a menor dificuldade a esse respeito” (LITTLE, 1970, p. 58-59, grifo do autor).

Como Rodrigues, Assmar e Jablonski (2010) reconhecem, o preconceito e o racismo são influenciados pelos interesses grupais despertando respostas discriminatórias contra os indivíduos do grupo que não é o seu. Essa dimensão coletiva de reprodução e uso do preconceito e do racismo foi desenvolvida e aplicada pelos brancos europeus no século XVI, quando da invasão da América, como estratégia de dominação cultural e de expropriação econômica dos

povos nativos. A mesma estratégia foi usada para justificar a escravização de povos negros da África.

Freire ao tratar da invasão cultural escreveu:

Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. [...], na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se 'inferiores', necessariamente irão reconhecendo a 'superioridade' dos invasores. Os valores destes passam a ser pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo. (FREIRE, 1983, p. 179, grifo do autor).

Somente a força física não é suficiente para manter a dominação colonialista fazendo-se necessária a dominação da mente dos colonizados para que aceitem a tutela e a condição servil de forma passiva e, assim, passem a colaborar com os propósitos dos dominadores.

A partir do momento em que a ciência passou a estabelecer o que é verdade, competindo com a teologia, surgiram então teorias científicas acerca da suposta desigualdade biológica na espécie humana, buscando legitimar e validar cientificamente os discursos etnocêntricos e triunfalistas dos brancos europeus e de seus descendentes crioulos na América. A suposta comprovação da desigualdade biológica na espécie humana com a conseqüente hierarquização entre indivíduos, e em grupos inferiores e superiores intelectualmente, justificou a tutela, a escravização e os genocídios.

Comas (1964) e Todorov (1993) relatam sobre o surgimento, a consolidação e os propósitos do racismo científico também chamado racialismo (TODOROV, 1993). Mostram ainda como as teorias racialistas se basearam e se ampararam em crenças que nada tinham de científicas mas que foram *validadas* para atender os interesses econômicos das elites europeias expansionistas.

Por conta do processo histórico que envolveu o Brasil inserindo-o no sistema mundial de produção econômica, uma sociedade nacional foi estruturada para produzir e reproduzir desigualdades econômicas e sociais, onde o preconceito e o racismo atuaram como fatores estruturantes e de reforço da sociedade desigual. Daí a importância de se perceber outras relações que ultrapassam a dimensão estritamente subjetiva e se inserem no processo de disputa entre grupos com a finalidade de expropriação do outro, do diferente. O racismo institucional foi abordado em vários estudos, dentre eles os realizados por Skidmore (1976), Hasenbalg (1979) e Guimarães (2004), que mostram a multiplicidade de percepções e o entrelaçamento interdependente dessas, configurando uma realidade complexa.

Nessa complexidade se apresenta uma outra questão que é aquela que interroga sobre a repercussão do preconceito e do racismo dentro do grupo, entre os indivíduos que o constituem, visto que numa sociedade de classes e hierárquica há uma realidade social que discrimina, estigmatiza e segrega criando grupos de indivíduos com características étnicas, econômicas, sociais semelhantes e vivenciadores das mesmas mazelas. Esse é o caso dos negros e dos educandos jovens e adultos no Brasil.

Fromm elaborou uma interpretação na dimensão psicológica sobre o modo como as pessoas agem na sociedade e porque o fazem de determinada maneira. Para ele, o indivíduo possui uma estrutura de caráter que é comum à maioria dos membros do grupo. Tal estrutura é o caráter social, “núcleo essencial de estrutura do caráter da maior parte dos membros de um grupo que se formou como resultado de experiências básicas e estilo de vida comuns àquele grupo”. (FROMM, 1986, p. 219).

A percepção subjetiva passa então a *ver* a realidade com a lente das experiências pessoais e coletivas entrelaçadas, produzindo uma configuração da realidade com traços coletivos e individuais. Ou seja, uma realidade configurada que, ainda que pessoal, entre parênteses, não se afasta da percepção generalizada do grupo.

O conceito de caráter é relacionado à forma como o indivíduo é modelado socialmente para perceber e agir de determinada forma. Segundo Fromm (1986, p. 220),

O caráter na acepção dinâmica da psicologia analítica é a forma específica porque a energia humana é modelada pelas adaptações dinâmicas das necessidades humanas ao estilo de vida particular de uma dada sociedade. O caráter, por sua vez determina o pensamento, o sentimento e a atividade dos indivíduos.

Para Fromm (1986, p. 220), “cada conceito e cada doutrina tem uma matriz emocional que se acha implantada na estrutura de caráter do indivíduo”. Para ele, “sociedades diferentes ou diferentes classes dentro de uma sociedade têm um caráter social específico, e baseado neste diferentes ideias se formam e tornam-se poderosas” (FROMM, 1986, p. 221). Nesse processo, que é interativo, a família (FREIRE, 1983), a escola, a religião e atualmente a mídia, exercem poderosa influência, construindo ideias de aceitação de uma determinada ordem social.

Tais instituições (religiosas, familiares, escolares, de informação) Althusser (2003) chama de aparelhos ideológicos de Estado e têm a função de moldar o indivíduo através da ideologia e dos seus métodos próprios de sanções, exclusões e premiações.

No Brasil os séculos de opressão e de discriminação veiculados nessas instituições fortaleceram traços de baixa estima, de inferioridade, de desvalorização da experiência cultural

dos trabalhadores, dos negros e dos amazônidas, levando a uma subjetivação de inferioridade e de incapacidade desses indivíduos. Tal percepção leva a expressões como “eu não sirvo para isso”, “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, “somos resultado de raças inferiores”, “índio e preto não são gente” ou “deus quis assim”. Dessa forma,

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer da sua ‘incapacidade’. Falam de si como os que não sabem e do ‘doutor’ como o que sabe e a quem devem escutar. (FREIRE, 1983, p. 54, grifo do autor).

Ocorrências de preconceito e racismo no grupo são um reconhecimento pelo indivíduo dessa condição inferior e, ao mesmo tempo, uma tentativa de fuga dessa realidade na medida em que o indivíduo vítima do preconceito busca afastar aquilo que o oprime e o nega como ser humano integral, qual seja, a realidade que inferioriza e exclui construída intencionalmente pelos opressores. Assim, o pardo discrimina o preto, que discrimina o mais preto; da mesma forma o pobre discrimina o mais pobre que ele e assim cada um tenta fugir da realidade que atinge a todos, negando-se a si mesmo na negação do outro.

Freire (1983, p. 53, grifo do autor) acrescenta que “ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também ‘hospedado’ neles e nos outros. Agriem como opressores, o opressor nos oprimidos”. Assim, os oprimidos sentem-se estranhos entre si e buscam escapar do meio em que convivem e onde veem no companheiro um concorrente, ou um incapaz, com o qual não é aconselhável compartilhar esforços. Ou então o outro é alguém cujos valores são dissonantes ou opostos à moralidade, à religiosidade, à verdade, estando assim em desacordo com a ideologia dominante que para o alienado é a única válida, perdendo inclusive o caráter ideológico que o alienado atribui às outras visões de mundo. “A inteligência do subjogado justifica a sua dependência crendo trabalhar para o seu Deus, Pátria, o Bem, o Verdadeiro” (MORIN, 2007, p. 179).

Para Fromm (1986, p. 222) “as ideias podem tornar-se forças poderosas, mas só na medida em que sejam respostas a necessidades proeminentes em um dado caráter social”. Daí a importância de se conhecer os traços que compõem o caráter social e como este é construído e legitimado. Isso porque “não só o pensamento e o sentimento são determinados pela estrutura do caráter do homem, mas também suas ações” (FROMM, 1986, p. 222). A função subjetiva do caráter para a pessoa normal é “levá-la a agir de acordo com o que é necessário para ela sob um ponto de vista prático e, também, proporcionar-lhe satisfação psicológica através de sua atividade” (FROMM, 1986, p. 223). Assim, “o caráter social interioriza necessidades externas



e destarte aproveita a energia humana para as tarefas de um dado sistema econômico e social.” (FROMM, 1986, p. 224)

À educação cabe “[...] habilitar o indivíduo a atuar no papel que deverá caber-lhe mais tarde na sociedade; isto é, modelar-lhe o caráter de tal sorte que se aproxime do caráter social e que seus desejos coincidam com as necessidades de seu papel social. (FROMM, 1986, p. 226).

E quem tem poder e instrumentos para determinar socialmente as necessidades são os grupos que controlam o Estado e seus aparelhos repressivo, normativo (legislativo) e ideológico. Dessa forma, “a ideologia e a cultura em geral estão radicadas no caráter social, [...] [e] os traços de caráter dominantes convertem-se em forças produtivas que modelam o processo social” (FROMM, 1986, p. 233).

Do ponto de vista ideológico os educandos da EJA compartilham um ensino bancário (FREIRE, 1983) que impõe e fortalece uma percepção de sociedade onde a intencionalidade imprimida nos eventos sociais fica escondida e assim, tal ensino disfarça a ação planejada da elite branca e rica empenhada em excluir os *diferenciados* do usufruto da riqueza que estes trabalhadores produzem. Os diferenciados são os não brancos ou o não-embranquecidos.

A manipulação ideológica leva o excluído a perceber a desigualdade social que o inferioriza, expropria e exclui como responsabilidade exclusiva do indivíduo que não estudou, que nasceu na ponte, que é filho de pais analfabetos, que teve de trabalhar desde a infância ou que engravidou precocemente. Afinal de contas o liberalismo e o capitalismo estruturam sociedades *de oportunidades e de liberdade*, conforme o discurso ideológico.

A dinâmica concreta da sociedade, contudo, provoca instabilidade quando as relações no cotidiano se distanciam do caráter social e exigem adaptações que nem sempre acontecem em todos os indivíduos, podendo gerar em alguns um potencial reativo. As mudanças exigem ajustes no caráter social e isso também pode levar os indivíduos à posições de defesa, à busca de realidades vividas, de onde reprimem as más lembranças com reforço de discursos conformista como do “ruim com ele, pior sem ele”.

Para Fromm (1986, p. 234),

Forças econômicas, psicológicas e ideológicas atuam no processo social desta forma: o homem reage à modificação das condições externas modificando-se a si mesmo, e estes fatores psicológicos, a seu turno, auxiliam a alterar o processo econômico social. As forças econômicas são eficazes, mas não devem ser encaradas como motivações psicológicas, e sim como condições objetivas; as forças psicológicas são eficazes, mas devem ser entendidas como sendo elas próprias condicionadas historicamente; as ideias são eficazes mas devem ser interpretadas como oriundas do conjunto da estrutura de caráter de um grupo social.

Em síntese, há uma conjuntura poderosa que condiciona historicamente o modo de pensar e de agir dos educandos e que os leva a agirem contra seus próprios interesses de classe. Forças ideológica poderosas atuam no processo de alienação e introjetam no oprimido o modo de pensar, os desejos e a visão de mundo do opressor, passando o oprimido a agir conforme a imagem idealizada daquele, a qual ele busca alcançar como forma de autorrealização.

Freire ao analisar a dualidade existencial dos oprimidos diz que:

Há, por outro lado, um certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de 'classe média', cujo anseio é serem iguais ao 'homem ilustre' da chamada classe 'superior' (FREIRE, 1983, p. 53, grifo do autor).

Do ponto de vista dos negros trata-se, antes, de fuga da sua condição, negando a se reconhecerem como expropriados, inferiorizados e excluídos. Por outro lado, as aspirações da classe média, ainda que ilusórias, parecem mais exequíveis visto que, na maioria, os indivíduos desse grupo são "mais parecidos" com os brancos na cor da pele, podendo disfarçar sua ancestralidade mestiça negra ou indígena.

Nessa condição os indivíduos alienados da classe média passam a tratar os seus irmãos expropriados e em piores condições socioeconômicas da mesma forma excludente e preconceituosa como fazem os brancos. Com isso os indivíduos da classe média reforçam a expropriação, o preconceito, o racismo e mantêm sua situação similar à de mucamos e de capitães do mato a serviço da casa grande no período da escravatura.

A mudança contudo estará sempre potencializada como possibilidade em razão da instabilidade da evolução social que, apesar da repressão estatal e da ideologia que justifica ou escamoteia a opressão, não elimina o desejo de transformação das condições opressivas e de expropriação em que vivem as classes dominadas.

No caso da discriminação, do racismo, o discriminado percebe o opressor refletido no estigma que o persegue, o acompanha e o marca enquanto dominado e que – este pensa – caso livre-se do estigma, também estará livre da sua condição de excluído. Assim vive numa ilusão de extirpar aquilo que o constitui como ser humano legítimo – sua cultura, sua cor, seu pertencimento que ideologicamente foram ofendidos. Não percebe que o estigma é apenas uma estratégia para retirar-lhe a condição de cidadão e de co-construtor do progresso social que historicamente apenas tem privilegiado os opressores em sociedades hierárquicas, de classes e, portanto, geradoras e reprodutoras de desigualdades socioeconômicas.

Bauman chama atenção para o caráter estratificador que a identidade promove atualmente, colocando em um dos polos

Aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas *por outros* - identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam. (BAUMAN, 2005, p. 44, grifo do autor)

A mudança social então, como projeto-ação de superação do preconceito e do racismo passa pela percepção dos discriminados como sendo seres de direito, produtores diretos da riqueza social e em situação de expropriados decorrente da organização social arquitetada e mantida por um grupo de opressores.

Como se trata de um processo histórico e cultural, é factível a construção de utopias que referenciem a ação e a (re)organização da sociedade humana. Nesse sentido Freire aponta a vocação ontológica humana de ser mais no sentido da humanização:

Se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos a fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como 'seres para si', não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém *destino dado*, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 1983, p. 39, grifo do autor).

O caráter social, dominante, conceituado por Fromm (1986), é uma construção também histórica, sujeita à dinâmica social, configurada na ação concreta dos seres humanos em suas inter-relações e nas relações com os não-humanos. Cabe aos humanos orientar e dar (novo) sentido à sua caminhada histórica na medida em que superam os condicionamentos e as impossibilidades temporárias, assim como superaram o estado de necessidade e de dependência inicial enfrentado pela espécie.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento regional é um campo de conhecimento transdisciplinar e complexo. Primeiro porque na construção da realidade entrelaça diversos conhecimentos num processo que em alguns momentos provoca, senão uma fusão, pelo menos uma intersecção dos objetos de diferentes campos do conhecimento. E isso exige do pesquisador a superação do olhar disciplinar, ou mesmo multidisciplinar, para (re)construir uma configuração da realidade mais convincente e com mais elementos experienciais. Em segundo lugar porque possibilita uma percepção da realidade como um conjunto de tramas que se tecem ao mesmo tempo e onde os efeitos agem também sobre as causas num processo retroativo e recursivo.

Nessa tessitura podem-se destacar quatro fios que estruturam aspectos mais amplos da realidade quais sejam: o humano, o econômico, o ambiental e a interdependência que considera as dimensões local, regional e planetária. Na evolução dinâmica, instável e imprevisível do planeta e seus habitantes, o desafio do desenvolvimento regional é identificar os fenômenos que afetam a vida de forma pungente e definir o propósito da vida humana elaborando as políticas capazes de viabilizar tal propósito.

A história da região amapaense registra uma intensa presença humana e uma interdependência secular da região com o capitalismo, desde a emergência deste na Europa ocidental. As relações econômicas que tiveram início no século XVI se intensificaram no final do século XX e início do século XXI decorrentes do avanço da fronteira econômica sobre a Amazônia e do desenvolvimento dos meios de comunicação.

Essa realidade acentuou a exploração econômica do estado do Amapá e manteve a reprodução das mazelas que marcaram o processo histórico de expropriação e exclusão de parte da nação brasileira. O avanço do uso do território amapaense para a produção de *commodities* destinadas ao mercado internacional, por exemplo, além de provocar envenenamento do solo e degradação no cerrado, tem promovido a expulsão de posseiros tradicionais. Assim, as políticas no território amapaense continuam beneficiando interesses externos, sendo elaboradas sem a participação decisiva da comunidade local, excetuando-se um núcleo político estadual que se associou aos grupos econômicos capitalistas de fora do estado para garantir a implementação de tais políticas.

Enquanto a exploração econômica se aprofunda, medidas mitigadoras, impunidade e repressão estatal são ativadas e fortalecidas para manter a expropriação e a exclusão, inclusive com reinvenção de antigas práticas como a da escravidão, atualmente tipificadas criminalmente

como “redução a condição análoga à de escravo”<sup>11</sup>. A falta de políticas públicas geradoras de renda mantém milhares de jovens e adultos na marginalidade e na desesperança.

Os avanços tecnológicos que beneficiam a vida humana nas sociedades mais ricas ainda são sonegados para a parte mais pobre da sociedade amapaense, que enfrenta a precariedade na saúde pública, na educação e na infraestrutura básica que inclui água tratada, esgotamento sanitário, habitação em condições de salubridade e vias públicas trafegáveis.

Essa realidade, contudo, não é um fenômeno apenas local ou regional. Ela decorre da complexidade das relações capitalistas, que são dominantes e hegemônicas nos dois séculos mais recentes da história humana, e que possibilitaram nas sociedades avançadas, progressos significativos no conhecimento e na tecnologia. Tais progressos beneficiam os seres humanos em diversos aspectos da vida, passando pela produção de alimentos, pela saúde, pelo conforto do corpo, indo até aos feitos de perscrutar o universo e a alma humana, como ocorre na astronomia e na psicologia.

Contudo, o mesmo sistema tem promovido, em escala crescente e planetária, a expropriação e a concentração da riqueza, a miséria e fome de milhões de seres humanos, a extinção de vidas que coabitam o planeta com os humanos, a degradação do ambiente natural e aumentado a violência e as guerras, agora com armas cada vez mais poderosas e letais.

O sentido da vida fundado na mais-valia e na ilusão do efeito virtuoso do crescimento econômico gerando melhoria nas condições da vida humana, foi transformado em medo, em angústia crescente e em solidão, produzindo e espalhando pelo planeta efeitos perversos como o aumento dos atos de preconceito, de racismo, de sadismo, de xenofobia, os assassinatos em massa, o terrorismo e os suicídios.

Para sustentar a expropriação e a acumulação os mais ricos continuam promovendo a eliminação de direitos trabalhistas e sociais dos trabalhadores e abrem novas fronteiras econômicas que se estabelecem com agressões ao meio ambiente e aos povos nativos das regiões onde o avanço capitalista ocorre.

Com isso, ao mesmo tempo em que a acumulação é favorecida, os sujeitos expropriados são impelidos a passar mais tempo produzindo para manter-se e atender ao sistema financeiro mundial que orienta o desenvolvimento capitalista nesta fase, inclusive forjando nos indivíduos um novo estado de necessidade por meio da expropriação e da criação de ilusões consumistas.

Por conta do sistema ideológico-repressivo que direciona a produção do conhecimento para a busca de respostas ao desastre social e ambiental gerado pelas relações de produção

---

<sup>11</sup> Art. 149 do Código Penal Brasileiro.

capitalistas, a literatura econômica buscou inicialmente superar as mazelas sociais geradas e depois, incapaz de encontrar soluções definitivas passou a produzir conhecimentos para mitigar os efeitos.

Tais efeitos são de caráter estrutural, pois não há acumulação individual de riqueza sem expropriação. É nesse sentido que a doutrina liberal advoga pela não intervenção do Estado na economia, facilitando a atividade privada e afastando o Estado da função de agente implementador de políticas públicas de caráter social, mantendo-o, contudo, fortalecido na sua função de controle e de repressão aos trabalhadores e à parte da nação brasileira socialmente excluída.

O Estado brasileiro sob inspiração privatista reduz as transferências de renda para toda a sociedade e garante o lucro privado por meio da redução de impostos e direcionamento de recursos públicos para o setor privado mais abastado. Na atual fase neoliberal os donos do capital transferiram para as organizações não governamentais a responsabilidade de aplacar os efeitos deletérios do desenvolvimento capitalista.

As elites dos países desenvolvidos, por sua vez, na estratégia de reduzir os impactos negativos do sistema capitalista dentro de seus territórios nacionais para manter o controle e o apoio político da nação, transferem para os subdesenvolvidos as crises geradas pelo sistema econômico-financeiro que as beneficia, mantendo a expropriação das riquezas e do trabalho alheios, intervindo na soberania dos países subalternos, abrindo mercados para sua produção industrial e implementando uma política de restrição à imigração dos povos expropriados.

O Brasil, inserido no sistema mundial de produção econômica, primeiramente como colônia e depois como império e república, segue na condição de fornecedor de matéria prima e de mais-valia, mantendo-se nessa condição por conta da elite nacional rica, branca e associada às elites dos países centrais do capitalismo. Essa elite nacional mantém o Estado brasileiro sob controle a qualquer custo, o que lhe tem assegurado ganhos desproporcionalmente maiores que a média qualquer que tenha sido a conjuntura política e econômica atravessada pelo país.

A Amazônica brasileira e o estado do Amapá, que dela faz parte, estão entrelaçados na história do sistema capitalista internacional. Num primeiro momento como locais de exploração de recursos minerais e mais recentemente como produtores de *commodities* e rotas do comércio internacional. Essa situação de expropriação e de dependência também mantém as estruturas geradoras e reprodutoras da desigualdade social que assola a Região Norte e o Brasil, com ataques à cultura e aos territórios indígenas e quilombolas, estendendo-se a violência aos ribeirinhos e posseiros tradicionais da região.

A reprodução desse processo de expropriação utiliza-se de um forte mecanismo ideológico-repressivo, institucionalizado, que mantém os negros alienados e incapacitados de perceberem sua condição de explorados. Ainda que se percebam vítimas de discriminação e de preconceito, o fazem de modo incompleto pois não conseguem vislumbrar suas causas, seus efeitos retroativos e recursivos e seu propósito como estratégia dos grupos dominantes para excluí-los do desenvolvimento e da cidadania.

A pesquisa realizada para atender ao objetivo geral de analisar a percepção de educandos da EJA sobre os processos de reprodução do racismo e do preconceito mostrou que os educandos percebem o preconceito e o racismo como um fenômeno cultural que acomete as pessoas individualmente e prejudica os negros. Mas não percebem o uso ideológico e político do racismo e nem conseguem avaliar a extensão de sua contribuição pessoal para a reprodução dessas mazelas. Assim, não conseguem avaliar sua condição, ao mesmo tempo, de autores e vítimas do processo de dominação e de exclusão social que utiliza o preconceito e o racismo como estratégias.

A questão central da pesquisa, interrogando sobre o processo de reprodução do preconceito e do racismo na EJA, foi expressada no resultado mostrando a ligação da reprodução dessas mazelas com os educandos que integram essa modalidade de ensino e que também sofrem seus efeitos. A pesquisa também confirmou o pressuposto de que o preconceito e o racismo estão presentes e se reproduzem nas inter-relações dos educandos não somente no âmbito da escola, mas também na família e na comunidade onde vivem. A pesquisa ainda contribuiu para acentuar a importância da temática étnico-racial no desenvolvimento regional, quando se coloca como objetivo principal a construção de uma sociedade incluyente e valorizadora da vida.

Isso porque um projeto de desenvolvimento regional que não considere a realidade de exclusão de parte da sociedade e nem os mecanismos que produzem tal exclusão, também não construirá políticas efetivas e direcionadas para reduzir progressivamente a desigualdade e a expropriação da população composta de negros, de desempregados, de subempregados e de trabalhadores de baixa renda.

O desenvolvimento econômico, um dos aspectos do desenvolvimento regional, deve considerar a realidade dos grupos sociais e étnicos regionais, conhecendo suas dificuldades e dialogando com suas aspirações, criando assim uma sociedade incluyente.

Nessa perspectiva, a tarefa das instituições de ensino, especialmente daquelas que tratam do ensino superior no Estado – graduação e pós-graduação – é levantar as questões que se entrelaçam no processo de desenvolvimento desvelando aspectos da realidade que devem ser

considerados nas políticas regionais. No caso específico da EJA o estudo mostrou, a partir da percepção dos educandos do ensino médio, a existência de uma realidade que os mantém em grande desvantagem na estrutura social hierarquizada e que está sendo reforçada inclusive no aspecto educacional.

O trabalho de pesquisa realizado, ainda que restrito a um estudo de caso, partiu de pressupostos e chegou a conclusões que podem estar presentes – pressupostos e conclusões - de forma extensiva na sociedade amapaense.

Um desses pressupostos é que há um processo intencional de expropriação em curso na sociedade brasileira que provoca a concentração da riqueza social e a exclusão proposital de parte da nação que participa diretamente da produção da riqueza. Existem mecanismos e estratégias que estruturam e dão continuidade à expropriação. Dentre esses mecanismos e estratégias estão a organização social hierárquica, patriarcal, o preconceito étnico-racial e o racismo.

Tal organização social promove a exclusão sistemática atinge negros e indígenas e brancos desprovidos economicamente. E esse contingente, apesar de perceber a existência do preconceito e do racismo no seu meio, e também dos prejuízos que provocam no indivíduo e no grupo, não consegue avaliar sua contribuição efetiva enquanto grupo social para a reprodução dessa estratégia de dominação dos brancos e ricos. Nessa situação de alienação não conseguem também atuar politicamente organizados para superar as relações que os colocam como sujeitos na estrutura social produtiva e ao mesmo tempo os excluem dos ganhos materiais que geram, inclusive sob o aspecto educacional, dada a precariedade do ensino público que lhes é oferecido pelo Estado brasileiro.

Finalizando, ainda que a EJA fosse satisfatoriamente equipada com estrutura e recursos educacionais, mesmo assim estaria, sob controle ideológico das classes exploradoras, induzindo a desigualdade e a expropriação. Isso mostra os limites da educação escolar e seu caráter contraditório no processo de superação das desigualdades sociais. O caminho para a superação desse condicionamento está nos movimentos sociais de educandos, de educadores, de negros, de homoafetivos, de trabalhadores e de outros grupos excluídos, com suas percepções forjadas nos significados novos que dão à vida, à organização social e ao desenvolvimento. A mudança na educação escolar ocorre concomitantemente com a mudança social.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. da C. de. A consciência no corpo dos humanos. *In*: ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A. **Cultura e pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 85-101.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução Walter José Evangelista, Maria Laura Viveiros de Castro. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- AMAPÁ. Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amapá**. Macapá, AP, p. 2-12, 24 jun. 2015.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo. Tradução Catarina Mira. Lisboa: Edições 70, 2005.
- ARRETCHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE (Brasil). **Obras completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1947. v. 10, t. I.
- BARCELOS, V. H. L. **Educação de Jovens e Adultos**: currículo e práticas pedagógicas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BARQUERO, A. V. **Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização**. Tradução Ricardo Brinco. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2001.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista concedida a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BEAR, M.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências**: desvendando o sistema nervoso. coord. e Tradução Jorge Alberto Quillfeldt *et al.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). **Para uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1988.
- BRANDÃO, C. R. **Nós, os humanos do mundo à vida, da vida à cultura**. São Paulo: Cortez: 2015.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2848, de 7 de dezembro de 1940, [**Código Penal (1940)**]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm#art361](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm#art361). Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Lei de 7 de novembro de 1831. Declara livre todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. **Câmara dos Deputados: collecao\_leis\_1831\_parte1.pdf**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao3.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Seção 1**, Brasília, DF, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 4 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.393, de 20 de dezembro de 1996, 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” e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Seção 1**, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; [...]. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Seção 1**, Brasília, DF, p. 1-14, 21 jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Seção 1**, Brasília, DF, p. 1-7, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Seção 1**, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Portaria nº 1.129, de 13 de outubro de 2017. Dispõe sobre os conceitos de trabalho forçado, jornada exaustiva e condições análogas à de escravo para fins de concessão de seguro-desemprego ao trabalhador que vier a ser resgatado em fiscalização do Ministério do Trabalho, [...]. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Seção 1, Brasília, DF, p. 82, 16 out. 2017. Disponível em: [http://impresanacional.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19356195/do1-2017-10-16-portaria-n-1-129-de-13-de-outubro-de-2017-19356171](http://impresanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19356195/do1-2017-10-16-portaria-n-1-129-de-13-de-outubro-de-2017-19356171). Acesso em: 20 nov. 2017.

CARTIER, E.; OLIVEIRA, L. B. de; NUNES, C. da C. Reflexões sobre o desenvolvimento regional e a produção de conhecimento. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 2, p. 470-491, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.furb.br/atosdepesquisa/>. Acesso em: 2 jul. 2018.

CASTILHO, A. P. L. **A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos**: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28., Caxambu, MG, 2005. gt. 18, p. 1-18. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional](http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional). Acesso em: 28 jan. 2019.

COMAS, J. **Mitos raciais**. Tradução Luiz Cesar Coelho Leal. Rio de Janeiro: IBECC, 1964.

COMIN, A. A. Desenvolvimento econômico e desigualdades no Brasil: 1960-2010. In: ARRETICHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp, 2015. p. 367-394.

D'ADESKY, J. Pluralismo étnico e multiculturalismo. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 19/20, p. 165-182, 1997. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20952/13555>. Acesso em: 2 fev. 2016.

DA SILVA, J. A. *et al.* Sensação e percepção no contexto dos estudos em epistemologia genética. **Psicologia e Epistemologia Genéticas (Schème)**, Marília, v. 6, n. 2, p. 51-67, ago./dez. 2014. Disponível em: [www.marilia.unesp.br/scheme](http://www.marilia.unesp.br/scheme). Acesso em: 13 set. 2018.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2019.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, Espírito Santo, n. 21, p. 101-123, 2008. Disponível em: [www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2485](http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2485). Acesso em: 20 mar. 2019.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução Leandro Konder. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRA, R. F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 69-86, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/>. Acesso em: 10 fev. 2016.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila\\_-\\_METODOLOGIA\\_DA\\_PESQUISA%281%29.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf). Acesso em: 3 jul. 2018.

FONSECA, M. V. A educação da criança escrava nos quadros da escravidão do escritor Joaquim Manoel de Macedo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 231-251, jan./abr. 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 19 mar. 2019.

FORTIN, R. **Compreender a complexidade**: introdução a O Método de Edgar Morin. Tradução Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

FOSTER, E. da L. S. **Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola**. Curitiba: Appris, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FROMM, E. **O medo à liberdade**. Tradução Octávio Alves Velho. 14. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 mar. 2019.

GONÇALVES, R. de C. Educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho. *In*: LAFFIN, M. H. L. F. (org.). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Unijuí, 2012. p. 27-61.

GORENDER, J. **A burguesia brasileira**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e discriminação**: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. São Paulo: FUSP, 2004.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOBBSBAWN, E. J. **A era do capital**: 1848-1875. Tradução Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, R.; DUARTE, J. C. A distribuição da renda no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 46-66, abr./jun. 1972. Disponível em: [https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75901972000200006.pdf](https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901972000200006.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil 1996**. Rio de Janeiro: IBGE, 1997. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_1996.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1996.pdf). Acesso em: 30 mar. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 4 fev. 2019.

JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **Poiésis**, Tubarão, SC, v.11, n. 19, p. 40-57, Jan./Jun. 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/issue/view/240/showToc>. Acesso em: 20 jan. 2018.

KABAD, J. F.; BASTOS, J. L.; SANTOS, R. V. Raça, cor e etnia em estudos epidemiológicos sobre populações brasileiras: revisão sistemática na base PubMed. **Saúde Coletiva Physis**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 895-918, 2012. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/physis/v22n3/04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/physis/v22n3/04.pdf). Acesso em: 12 set. 2018.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2005.

LEAKEY, R. E.; LEWIN, R. **Origens**. Tradução Maria Luiza da Costa G. de Almeida. 2. ed.

São Paulo: Melhoramentos; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981.

LITTLE, K. L. Raça e sociedade. *In*: COMAS, J. *et al.* **Raça e ciência I**. Tradução João Joel da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1970. p. 57-109.

LIMONGI, F.; CHEIBUB, J. A.; FIGUEIREDO, A. C. Participação política no Brasil. *In*: ARRETCHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp, 2015. p. 23-49.

MARINHO, P.; FREITAS, M. Sociedades sem emprego: culpabilizar para flexibilizar (o sujeito). **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 6, p. 41-52, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5694/3635>. Acesso em: 28 jul. 2019.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: [https://formacao docente.files.wordpress.com/2012/09/martins\\_ligia\\_-\\_o\\_desenvolvimento\\_do\\_psiquismo\\_e\\_a\\_educacao\\_escolar.pdf](https://formacao docente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf). Acesso em: 2 fev. 2018.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. org. e Tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Tradução Humberto Mariotti, Lia Diskin. São Paulo: Palas Atena, 2001.

MENEZES, J. M. F. de. Abolição no Brasil: a construção da liberdade. **HISTEDBR**, Campinas, n. 36, p. 83-104, dez. 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art07\\_36.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art07_36.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

MERLAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução Edgard de Assis Carvalho, Marisa Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Tradução Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEPOMUCENO, E. B.; MENDONÇA, C. 1888: Abolição e abolicionismos. *In*: VIANNA, C.; MATTOS, H.; ABREU, M. (org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

NOGUEIRA, O. **1824**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, 2012.

OLIVEIRA, M. C.; VIEIRA, J. M.; MARCONDES, G. dos S. Cinquenta anos de relações de gênero e geração no Brasil: mudanças e permanências. *In*: ARRETCHE, M. (org.). **Trajетórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Unesp, 2015. p. 309-333.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999. Disponível em: [www.anped.or.br/sites/default/files/rbe/files/rbe\\_12.pdf](http://www.anped.or.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_12.pdf). Acesso em: 28 jan. 2019.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PASSOS, J. C. dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PRUDENTE, E. A. de J. O negro na ordem jurídica brasileira. **Revista da Faculdade de Direito da USP**, São Paulo, v. 83, p. 135-149, jan. 1988. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/issue/view/5417>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PORTO, J. L. R. A condição periférico-estratégica da Amazônia Setentrional: a inserção do Amapá no platô das Guianas. *In*: PORTO, J.; NASCIMENTO, D. (org.). **Interações fronteiriças no platô das Guianas**. Macapá: Editora, 2010. p. 139-159.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANGER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencia sociales – perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Tradução Dina Lida Kinoshita. **Novos Rumos**, Marília, ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: [www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos](http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos). Acesso em: 4 jan. 2019.

REUNIÃO ANUAL NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38. 2017, São Luis. **Anais [...]**. São Luis: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 20 jan. 2019.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RODRIGUES, F. da S. Discriminação e intolerância: os indesejáveis na seleção dos oficiais do Exército Brasileiro (1937-1946). **Antíteses**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 455-474, jul./dez. de 2008. Disponível em: [www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses). Acesso em: 24 abr. 2019.

RUMMERT, S. M. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA M. (org.). **A Experiência do trabalho e da educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SABOIA, J.; HALLAK NETO, J. **Salário mínimo e distribuição de renda no Brasil a partir dos anos 2000**. Rio de Janeiro: UFRJ/Instituto de Economia, 2016. Disponível em: [http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/discussao/2016/TD\\_IE\\_002\\_2016\\_SABOIA\\_HALLAK.pdf](http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/discussao/2016/TD_IE_002_2016_SABOIA_HALLAK.pdf). Acesso em: 5 fev. 2019.

SACHS, I. **Desenvolvimento**: includente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SANT'ANA, A. O. de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: 2005. p. 39-67.

SANTOS, B. de S. Os processos da globalização. *In*: SANTOS, B. de S. (org.). **A Globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94.

SANTOS, M. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. Tradução Myrna T. Rego Viana, 2. ed. São Paulo: USP, 2008.

SIGNOR, D.; MOURA, G. V. **Mosaico da distribuição de renda no Brasil**: uma análise com base em 40 anos de PNAD. Florianópolis: UFSC, 2018. Disponível em: [https://www.anpec.org.br/sul/2018/submissao/files\\_I/i2-e1357012688291b5a54974985b46e808.pdf](https://www.anpec.org.br/sul/2018/submissao/files_I/i2-e1357012688291b5a54974985b46e808.pdf). Acesso em: 5 fev. 2019.

SILVA, E.; REIS, J. J. **Negociação e conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SÍNTESE de indicadores sociais 2010: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

SÍNTESE de indicadores sociais 2017: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

SÍNTESE de indicadores sociais 2018: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução Raul de Sá Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.



SOARES, L. (org.). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão a lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017

SOUZA, P. H. G. F. **A desigualdade vista do topo**: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926 – 2013. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: [www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2017/Teses-Premiadas/Sociologia-Pedro-Herculano-Guimaraes-Ferreira-de-Souza.PDF](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2017/Teses-Premiadas/Sociologia-Pedro-Herculano-Guimaraes-Ferreira-de-Souza.PDF). Acesso em: 1 jan. 2019.

TODOROV, T. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO: PRIMEIRA PARTE**

PESQUISA – RACISMO E PRECONCEITO NA EJA – ENSINO MÉDIO

Pesquisador: Antonio Eugênio Furtado Corrêa

Data: \_\_\_\_\_ de maio de 2019. (Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães)

**Obs: O/A participante desta pesquisa tem conhecimento de seu objetivo e concordou em colaborar.**

1. NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

2. COR/ETNIA: \_\_\_\_\_

3. RELIGIÃO QUE SEGUE/PRÁTICA: \_\_\_\_\_

4. GÊNERO: ( ) MASCULINO; ( ) FEMININO ( ) TRANSEXUAL.

5. ORIENTAÇÃO SEXUAL:

( ) HETEROSSEXUAL (SE RELACIONA COM PESSOA DE OUTRO SEXO)

( ) HOMOSSEXUAL (SE RELACIONA COM PESSOA DO MESMO SEXO)

( ) BISSEXUAL (SE RELACIONA COM PESSOA DO OUTRO SEXO OU MESMO SEXO)

( ) OUTRA ( \_\_\_\_\_ )

6. LUGAR DE NASCIMENTO E ESTADO: \_\_\_\_\_

7. ESTADO CIVIL: \_\_\_\_\_ 8. TEM FILHOS: ( ) SIM; ( ) NÃO.

9. OCUPAÇÃO/TRABALHO ATUAL GERADOR DE RENDA: \_\_\_\_\_

10. PRINCIPAL MOTIVO PELO QUAL VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO NA EJA: \_\_\_\_\_

11. ESTADO DE NASCIMENTO DA MÃE \_\_\_\_\_

12. ESTADO DE NASCIMENTO DO PAI \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO: SEGUNDA PARTE

### Universidade Federal do Amapá Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional

PESQUISA – RACISMO E PRECONCEITO NA EJA – ENSINO MÉDIO

Pesquisador: Antonio Eugênio Furtado Corrêa

Data: \_\_\_\_\_ de maio de 2019. (Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães)

**Obs: O/A participante desta pesquisa tem conhecimento de seu objetivo e concordou em colaborar.**

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

**1. PARA VOCÊ, O QUE É PRECONCEITO?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2. PARA VOCÊ, O QUE É RACISMO?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. MARQUE “X” NAS FRASES QUE VOCÊ CONCORDA.**

A. ( ) UMA PESSOA PRECONCEITUOSA JÁ NASCE PRECONCEITUOSA;

B. ( ) NINGUÉM NASCE PRECONCEITUOSO.

C. ( ) UMA PESSOA PRECONCEITUOSA PODE MUDAR E DEIXAR DE SER PRECONCEITUOSA

D. ( ) UMA PESSOA PRECONCEITUOSA NUNCA DEIXA DE SER PRECONCEITUOSA;

E. ( ) O PRECONCEITO PODE SER ENSINADO PARA AS PESSOAS;

**4. MARQUE “X” NAS FRASES QUE VOCÊ CONCORDA.**

A. ( ) UMA PESSOA RACISTA JÁ NASCE RACISTA;

B. ( ) NINGUÉM NASCE RACISTA;

C. ( ) UMA PESSOA RACISTA PODE MUDAR E DEIXAR DE SER RACISTA;

D. ( ) UMA PESSOA RACISTA NUNCA DEIXA DE SER RACISTA;

E. ( ) O RACISMO PODE SER ENSINADO PARA AS PESSOAS;

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO: TERCEIRA PARTE

**Universidade Federal do Amapá**

**Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional**

PESQUISA – RACISMO E PRECONCEITO NA EJA – ENSINO MÉDIO

Pesquisador: Antonio Eugênio Furtado Corrêa

Data: \_\_\_\_\_ de maio de 2019. (Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães)

**Obs: O/A participante desta pesquisa tem conhecimento de seu objetivo e concordou em colaborar.**

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

**1. COM QUEM VOCÊ SE IDENTIFICA ou SIMPATIZA? (marque “x” no quadro correspondente)**

ITEM	NÃO ME IDENTIFICO	ME IDENTIFICO POUCO	ME IDENTIFICO MAIS OU MENOS	ME IDENTIFICO MUITO	ME IDENTIFICO TOTALMENTE
CANDOMBLÉ					
CRISTIANISMO					
JUDAÍSMO					
UMBANDA					
CULTURA NEGRA					
CULTURA INDÍGENA					
CULTURA BRANCA					
CULTURA AMARELA					

**2. O PRECONCEITO E O RACISMO NO BRASIL PREJUDICAM MAIS: (marque “x” na resposta com a qual você concorda)**

( ) BRANCOS      ( ) NEGROS      ( ) INDÍGENAS      ( ) PREJUDICAM A TODOS

**3. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUÉM DISCRIMINANDO OUTRA PESSOA PELA COR DE SUA PELE? (marque “x” na resposta)**

( ) NUNCA      ( ) UMA VEZ      ( ) ALGUMAS VEZES      ( ) MUITAS VEZES.

**4. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUÉM DISCRIMINANDO OUTRA PESSOA PELA SUA RELIGIÃO? (marque “x” na resposta)**

( ) NUNCA      ( ) UMA VEZ      ( ) ALGUMAS VEZES      ( ) MUITAS VEZES.

**5. ONDE VOCÊ JÁ PERCEBEU OU VIU AÇÕES, GESTOS OU FALAS PRECONCEITUOSAS OU RACISTAS? (pode marcar mais de uma alternativa e/ou escrever outro lugar onde viu)**

( ) NA FAMÍLIA      ( ) NA ESCOLA      ( ) NA RUA      ( ) NO LOCAL DE TRABALHO  
( ) CONVERSANDO COM CONHECIDOS      ( ) \_\_\_\_\_      ( ) NUNCA PERCEBI.

**6. VOCÊ JÁ SE SENTIU VÍTIMA DE RACISMO? (marque “x” na resposta)**

( ) MUITAS VEZES      ( ) ALGUMAS VEZES      ( ) UMA VEZ      ( ) NUNCA.

**7. O QUE SENTEM AS PESSOAS QUE SÃO VÍTIMAS DO RACISMO? (pode marcar mais de uma alternativa e/ou escrever outro sentimento)**

( ) ALEGRIA      ( ) TRISTEZA      ( ) PRAZER      ( ) SOFRIMENTO      ( ) VERGONHA  
( ) RAIVA      ( ) \_\_\_\_\_      ( ) \_\_\_\_\_      ( ) \_\_\_\_\_

**MUITO OBRIGADO PELA SUA VALIOSA CONTRIBUIÇÃO!**

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE PESQUISA SEMIESTRUTURADA

**Universidade Federal do Amapá**

**Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional**

PESQUISA – RACISMO E PRECONCEITO NA EJA – ENSINO MÉDIO

Pesquisador: Antonio Eugênio Furtado Corrêa

Data: \_\_\_\_\_ de junho de 2019. (Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães)

**Obs: O/A participante desta pesquisa tem conhecimento de seu objetivo e concordou em colaborar.**

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

Roteiro da Entrevista.

**1. O que você acha que tem de bom:**

Na Europa.

Nos EUA.

Em São Paulo.

No Pará.

No Amapá.

**1.1. Se você pudesse escolher, em qual desses lugares onde você passaria mais tempo da sua vida? Por que?**

**1.2. Algum desses lugares você não escolheria? (para viver)!**

**2. (F) Diga o que você pensa quando você lê essas palavras, O que elas significam para você?**

Candomblé

Cristianismo

Judaísmo

Umbanda

Cultura negra

Cultura indígena

Cultura branca

Cultura amarela

**3. (F) Qual desses 5 trabalhos você considera mais importante? (se possível, coloque-os na ordem de importância: 1º, 2º, 3º, etc.)**

Agricultor; médico; gari; policial; bombeiro;

**4. Qual é seu prato preferido?**

**4.1. (F) Das iguarias alimentícias de quais você gosta e das quais você não gosta?**

Açaí; farinha; tacacá; vatapá; maniçoba; feijoada; peixe, frango; carne bovina; carne suína

**5. Se você pudesse realizar 2 coisas que você considera mais importantes na vida; quais seriam essas duas coisas?**

**6. Tem alguma pessoa (viva ou morta) que você gosta muito, reverencia? Quem?**