

O DIREITO À EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA E ANALFABETA EM TERRITÓRIOS DE MAIORIA AFRODESCENDENTE

Tarcia Regina da Silva¹

Universidade Federal da Paraíba

trs3069@gmail.com

RESUMO

O trabalho elucida a importância da inserção das turmas de alfabetização para jovens e adultos nos territórios de maioria afrodescendentes. Estas turmas ao se inserirem nestes territórios, reterritorializa essa população, pois conduzem a novas relações do sujeito com o espaço, ressignificando suas vidas, tornando-se uma via de acesso à cidadania. Para a realização deste trabalho foi utilizado a Teoria das Representações Sociais, através da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo que permitiu destacar que as políticas planejadas para essa população não consideram as suas vozes e anseios, apresentando-se como políticas pensadas para, e não, com os sujeitos.

Palavras-Chave: Território de Maioria Afrodescendente; Educação de jovens e adultos; Relações Étnico-Raciais.

1- INTRODUÇÃO

Contrariamente à evidência de que o racismo é um assunto ultrapassado na nossa sociedade, ao ouvir os discursos dos sujeitos, em pleno século XXI, constatamos que a aparência ainda define o lugar de cada um no interior da sociedade, ou seja, somos classificados, hierarquizados, vistos e definidos a partir das marcas do corpo e pelos ideais e normas instituídas pela mídia. Ainda estamos numa sociedade que se organiza com valores antidemocráticos e desumanos, ao tratar da população negra.

Após a abolição houve inúmeras lutas sociais para a efetiva integração do negro, mas essas esbarraram na visão instituída durante o período colonial que dificultava o acesso da população afro-brasileira, em condições de igualdade, a duas esferas principais da vida social: o mercado de trabalho e a educação.

No primeiro caso, o surgimento de uma sociedade industrial de trabalho livre não resultou na incorporação efetiva da população negra em função da presença de elementos constituinte do código colonial, na forma de estereótipos, discriminações e racismo. No segundo caso, a educação permaneceu na esfera do desejo, pois as desvantagens ocupacionais,

¹ Doutoranda em Educação na linha de Políticas Educacionais- UFPB

habitacionais e territoriais às quais a população negra estava submetida foram determinantes para a sua manutenção nos estratos educacionais mais baixos.

O sistema de classes, as teorias racistas, o ideal do branqueamento e o mito da democracia racial conduziram e ainda conduzem fortemente as relações raciais no Brasil. São construções sociais conectadas com o meio cultural dominante, cuja intencionalidade está voltada para manter fora da arena de discussão o conflito racial latente no Brasil, onde as diferenças de acesso a bens e serviços são provas contundentes do racismo à brasileira. O racismo e a discriminação permanecem vivos, fortes e “saudáveis” no nosso imaginário social.

Ao associar a questão étnico-racial à territorial, neste estudo, vislumbrei olhar para o território através da vertente simbólico-cultural, buscando a relação entre esse sujeito negro, analfabeto e o território por mim caracterizado como território de maioria afrodescendente. Tal território foi abordado a partir do entendimento de que os espaços pesquisados são lugares onde predominam a população negra.

Confrontamos-nos no campo de pesquisa com territórios cujas infraestruturas eram precárias, comprometendo a dignidade humana e o processo educativo desses estudantes. Estava diante da etnicização do território, ou seja, estava em territórios que por estarem ocupados pela população afrodescendente sofriam ausências de políticas públicas de qualificação do espaço e permanência histórica de descaso por parte do Estado.

Estes territórios apresentam uma população que vive em situações sociais endêmicas com privações de direitos e de participação social ativa. Nesse sentido, a desigualdade é expressa no nível de desterritorialização, onde essa massa de excluídos vive uma violenta forma de exclusão social e preconceito racial. Afirmamos como Haesbaert, que “o mundo não foi feito apenas para uma meia dúzia de privilegiados que podem efetivamente escolher em que territórios preferem cada um viver” (2006, p.371), dentro do princípio da igualdade, todos deveriam poder viver e conviver num território que lhes permitisse a humanização. As políticas públicas de qualificação nos territórios de maioria afrodescendentes são imprescindíveis, pois a análise histórica de intervenção do Estado nesses territórios deixa evidente a prática do racismo institucional.

“A chegada do novo causa um choque. Quando uma variável se introduz num lugar, ela muda as relações preexistentes e estabelecem outras. Todo o lugar muda” (SANTOS,1998,p.99). Assim, a escola, ao se instalar nos territórios de maioria

afrodescendente produziu uma nova forma de territorialização dos estudantes. Isso porque o ambiente escolar é um dos principais ambientes de socialização, interferindo na formação de personalidades, comportamentos e visões de mundo e dos códigos comportamentais derivados da forma como os indivíduos se percebem e se posicionam no mundo.

2. TERRITÓRIO DE PRETO, DE ANALFABETO, DE MAIORIA AFRODESCENDENTE: UM TERRITÓRIO PRECÁRIO

Para Cunha Júnior (2007, p. 72), “a cultura de um território de maioria afrodescendente pode ser traduzida pelo conjunto dos repertórios culturais presentes neste espaço geográfico”. Harmonizando-se com essa ideia, o espaço geográfico, neste estudo, revela-se como “chão” dos processos da cultura, das identidades e das relações sociais da população afrodescendente, tendo como intuito, entender a cultura desses territórios, nos quais as demandas ou a vida cotidiana dos negros/as entram em conflito com os outros, na compreensão da sua estrutura e da sua dinâmica.

Neste estudo, a análise sobre o território será priorizada, visando a contribuir para uma melhor compreensão da relação dos negros com os territórios de maioria afrodescendente, tendo o conceito de território sido flexibilizado, privilegiando as relações cotidianas dos sujeitos que neles vivem. Território assume o papel de instrumento conceitual para visibilizar as relações de poder que se descortinam nesse espaço.

Em termos etimológicos, a palavra **território**, tem raízes latinas, *territorium*, estando associada à palavra terra, composta pelo radical “terra” mais o sufixo *torium*, que designa o lugar de alguma coisa. Assim, a palavra enfatiza o aspecto da localização, tratando-se de uma porção de espaço determinada por aspectos particulares, envolvendo uma superfície, uma forma e limites.

Um dos autores pioneiros na abordagem do território foi Claude Raffestin (1993). Para ele, espaço e território não são termos equivalentes, sendo o espaço anterior ao território. O território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático em qualquer nível. “O espaço é a prisão original, o território é a prisão que os homens constroem para si” (RAFFESTIN, 1993, p. 145). Nesse contexto, a ação humana se organiza através de um conjunto de relações desenvolvidas coletivamente, implicando o fato de que a mera ocupação do espaço não é

justificável para constituir um território, tendo em vista a falta da vivência relacional que viabiliza os acessos aos mecanismos territoriais.

Nas Ciências Sociais, o território tem sido abordado através de três vertentes, que nos são apresentadas por Haesbaert (1997). A primeira, chamada de jurídica política, é onde são referendadas as relações entre espaço e poder, especialmente o de caráter estatal. O território apresenta-se como uma parcela terrestre identificada pela posse, ou seja, uma área dominada por uma comunidade ou Estado. A segunda é a cultural, onde o território é visto como produto da apropriação resultante do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço. E a terceira é a perspectiva econômica, destacada pela desterritorialização como resultado do confronto entre classes sociais e da relação capital-trabalho, em que o território é percebido como fonte de recursos. O mesmo autor afirma que “os mais comuns são posições múltiplas, compreendendo sempre mais de uma das vertentes” (HAESBAERT 1997, p. 39-40).

Neste trabalho, priorizamos a vertente simbólico-cultural, olhando para o território como espaço apropriado, visto tanto como um componente relativo ao espaço social, como ao espaço vivido. Ao afirmar que cada homem vale pelo lugar onde está, isto é, o seu valor como produtor, consumidor, depende de sua localização no território, Milton Santos (2002) nos provoca a refletir sobre quanto vale um homem negro ou uma mulher negra, analfabeto, analfabeta, que vive num território de maioria afrodescendente na cidade do Recife.

De acordo com Cunha Júnior (2006), a pesquisa em territórios de maioria afrodescendente vem sendo realizada de forma sistemática nos últimos 30 anos, ganhando amplitude a partir de 1980, impulsionado pelo movimento negro. Tem sido desenvolvida por uma geração de pesquisadores negros, que tem investigado um conjunto novo de conhecimento, enfatizando que a produção desse conhecimento visa uma intervenção de caráter estrutural na vida da população afrodescendente. “A minha preocupação fundamental é com a situação de vida, nos seus diversos aspectos”, afirma ele (CUNHA JÚNIOR, 2006)².

Ele define esses territórios como “espaços urbanos de identidade específica e de histórias singulares, percebidos pelo restante da sociedade, sob forma particular, muitas vezes estigmatizadas e racistas” (CUNHA JÚNIOR, 2007, p. 85). São territórios de povo, preto, pobre como dizem as músicas das bandas de periferia. São do nosso ponto de vista teórico, territórios onde novas culturas e estéticas se desenvolvem (CUNHA JÚNIOR, 2007).

Os territórios, de maioria afrodescendente, são áreas cuja análise histórica nos mostra

2 Documento eletrônico, sem paginação.

como as desigualdades sociais e os processos de dominação, que afetam o desempenho social, cultural, político, psíquico e econômico dos afrodescendentes, são construídos sobre o espaço. Estes territórios evidenciam as deficiências das políticas públicas ao longo dos anos e da falta de valorização das culturas dos sujeitos que neles residem.

Para Couto (2004), a segregação sócio espacial é uma das características mais marcantes da exclusão social, pois o espaço é separado de acordo com o nível de renda e prosperidade econômica, sendo a exclusão social, nas cidades, marcada pela dificuldade de acesso aos serviços de infraestrutura urbana. Por outro lado, há menores oportunidades de emprego formal, de profissionalização, maior exposição à violência urbana, à injustiça social e ao preconceito racial. Tudo isso causa danos imensuráveis. Para Haesbaert (2006), a exclusão social pode representar a “desterritorialização” ou a “territorialização precária”,

[...] partimos do pressuposto de que toda a pobreza, e , com mais razão ainda, toda a exclusão social é também, em algum nível, exclusão sócio espacial, e por extensão, exclusão territorial – isto é, em outras palavras ‘desterritorialização’. Desterritorialização [...] deve ser aplicada a fenômenos de efetiva instabilidade ou fragilidade territorial, principalmente entre grupos socialmente mais excluídos e/ou profundamente segregados e, como tal, de fato impossibilitados de construir e exercer efetivo controle sobre seus territórios, seja no sentido de dominação político-econômica, seja no sentido de apropriação simbólico-cultural (HAESBAERT, 2006, p. 312).

Conforme Rolnik (1989), quando afirmamos que existe um território negro, ou um território de maioria afrodescendente usamos para isso a noção de território urbano, uma geografia de linhas, divisórias e demarcações, que não só contém a vida social, mas nela intervém, como uma espécie de notação das relações que se estabeleceram entre indivíduos que ocupam tal espaço. Para Ramos³ (2010), “os bairros negros são aqueles cujas dinâmicas urbanas são demarcadas pela história e cultura dos grupos étnicos negros, para além daqueles em que a maioria dos moradores é composta por pessoas afrodescendentes ou que se autodeclararam negras”.

A história da comunidade negra é marcada pela estigmatização de seus territórios na cidade: se, no mundo escravocrata, ser negro era sinônimo de subumanidade e barbárie, na República do trabalho livre, o negro virou marca de marginalidade.

Desse modo, é nos territórios de maioria afrodescendente, que mulheres e homens negros vão construindo suas identidades, é onde a vida deles é compartilhada, conduzindo a padrões específicos de comportamentos, gerando em cada um desses espaços, uma identidade

3 Documento eletrônico, sem paginação.

distintiva e defensiva que serve de refúgio e é fonte de solidariedade na busca de proteção ao mundo exterior hostil.

“São os conceitos de terra, território, cultura e identidade que nós estamos utilizando dentro da perspectiva da matriz africana”, afirma Cunha Júnior (2007, p. 71). Tais noções nos explicam que no espaço geográfico forma-se uma construção histórica que organiza a vida das populações, suas identidades e sua diversidade. Espera-se neste trabalho, tratar do quebra-cabeça que dá sentido às nossas vidas em grupo, descobrindo o entremeio entre o território-mundo e os territórios singulares, entre as identidades universais e privadas, entre a dignidade humana, a solidariedade e a luta pela sobrevivência.

Assim, essa pesquisa teve como intuito compreender o processo da construção da territorialidade dos estudantes negros e analfabetos que estudam nas salas de aula em funcionamento nos territórios de maioria afrodescendente, levando em conta o contexto cultural, geográfico, racial, social, econômico e político.

3. É PAU, É PEDRA, É O CAMINHO! TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para esta pesquisa foram selecionados os estudantes do **Programa Lição de Vida**, caracterizado como um programa de alfabetização de adultos organizado pela Gerência da Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura do Recife em parceria com o Ministério da Educação – Programa Brasil Alfabetizado, as turmas formadas pelos moradores de rua, ligada ao IASC – Instituto de Assistência Social e Cidadania, a turma que funcionava na FUNASE – Fundação de Atendimento Socioeducativo e a dos trabalhadores da EMLURB – Empresa de Manutenção e Limpeza Urbana. Estas turmas foram escolhidas tendo em vista a caracterização do espaço de funcionamento e a população envolvida, que correspondem à caracterização da população em território de maioria afrodescendente.

A Teoria das Representações Sociais apresentou-se como um caminho promissor para o desenvolvimento dessa pesquisa, na medida em que investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos do cotidiano. Por suas relações com a linguagem, a ideologia, o imaginário social, bem como pelo seu papel na orientação das condutas e das práticas sociais, as Representações Sociais constituem-se elementos pertinentes para a análise do processo educativo.

A raça, a territorialidade e o acesso à escola estão imbricados de significados ideológicos e de representações sociais, tendo em vista que a realidade é construída por sujeitos com sua própria história. São homens e mulheres negros que de alguma maneira se firmaram em seu espaço social, seja como identidade representada, seja como consciência revelada, ou ainda por meio da atividade oprimida.

Em consonância com a Teoria das Representações Sociais, optei pelo Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, uma técnica de análise que permite a apreensão de discursos coletivos de forma qualitativa. Surgido no Brasil no final da década de 1990, por iniciativa de Lefèvre e Lefèvre (2003), o DSC implica uma modalidade de análise gerada a partir de depoimentos verbais ou obtidos em qualquer manifestação discursiva que se possa encontrar em textos ou documentos escritos.

A técnica do DSC, nas pesquisas, tem como procedimento metodológico, entrevistas individuais com questões abertas, apreendendo o pensamento, enquanto comportamento discursivo e fato social internalizado individualmente, objetivando assegurar a apreensão de significados ao tema estudado e a garantia da técnica do DSC. A aplicação da técnica, na produção do DSC, requer os seguintes passos operadores: Expressão-Chave; Ideias Centrais; Ancoragens; e o Discurso do Sujeito Coletivo. As Expressões-Chave (ECH) são parte do discurso que devem ser destacadas pelo pesquisador e que revelam a essência de cada depoimento. Para Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 17), “são uma espécie de prova discursivo-empírica da verdade das ideias centrais e das ancoragens e vice-versa”. Nesse momento, a literalidade do discurso é respeitada, para que se possa sempre estabelecer um diálogo com os depoimentos individuais.

As Ideias Centrais (IC) descrevem, de forma sintética e precisa, os sentidos presentes nas Expressões-Chave. Para Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 17), a “IC é um nome ou expressão linguística que revela e descreve, de maneira mais sintética, precisa e mais fidedigna possível o sentido de cada um dos discursos analisados”. Nesse segundo momento, cabe ao pesquisador, criar uma expressão linguística que descreva os sentidos do que foi exposto a partir de cada um dos depoimentos. As IC são nomeadas pelo pesquisador.

Já as Ancoragens (AC) indicam a teoria, o pressuposto e a corrente que o sujeito compartilha de forma natural para representar determinado fenômeno da realidade. Para Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 17), “são manifestações linguísticas explícitas de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, na qualidade de afirmação

genérica, está sendo usada pelo enunciador para enquadrar uma situação específica”. Trata-se de uma afirmação usual utilizada pelo sujeito entrevistado para dar forma a uma situação e reafirmar suas práticas cotidianas.

Enfim, o DSC é a etapa final, resultante das etapas de extração das várias expressões-chave, considerando as ideias centrais ou as ancoragens, que são peculiares em um determinado discurso, representando seu conjunto nuclear. Eles imprimem a manifestação do pensamento do grupo em relação a determinado tema, por isso deve ser redigido na primeira pessoa do singular. A união desse quebra-cabeça deve levar em conta a coerência, a distinção entre os DSCs e a artificialidade natural.

4. O TERRITÓRIO DE MAIORIA AFRODESCENDENTE

“Se cada um de nós percebe o mundo segundo a sua própria estrutura, saber conversar significa antes de mais nada saber perguntar” (MARIOTTI, 2000, p. 307). A partir dessa premissa, busquei formular perguntas que me ajudassem a conversar com os estudantes do Programa Lição de Vida, que o fizessem refletir sobre a sua história de vida, seu pertencimento étnico-racial e a sua condição de vida.

Meu intuito era de fazê-lo dar-se conta de que estava procurando entender o seu comportamento, partindo do princípio de que quando perguntamos algo a alguém o mundo abre-se para essa pessoa, não para intimidá-la, mas oferecendo-lhe uma oportunidade de modificar-se e a partir daí, modificar o mundo também. “Nesse sentido, conversar com o outro significa que o mundo está conversando consigo próprio por nosso intermédio” (MARIOTTI, 2000, p.308).

As conversas apresentadas neste capítulo são as entrevistas que posteriormente uniram-se e deram origem a construção do DSC e a análise dos mesmos. Esses discursos foram organizados através das Ideias Centrais e das Ancoragens, ou seja, esta parte da discussão apresenta o momento em que estive com, encontrei-me, religuei-me com os sujeitos da minha pesquisa, negros como eu, em territórios de maioria afrodescendente.

Onde quer que essas pessoas estudem, ou seja, que território ocupem, suas relações acabam construindo, a partir delas, a sua identidade. Assim, o DSC abaixo apresentado evidencia as referências dos estudantes negros entrevistados ao serem questionados sobre a sua vida nos territórios de maioria afrodescendente, seus locais de moradia ou de estudo.

Aqui é o inferno. O lugar é ruim. Muito difícil, Não tem condição de a gente ficar aqui. Várias partes não tem estrutura. Aqui dentro não tem nada. Isso aqui não é canto de ninguém ficar não, prefiro tá em casa. Tem muita coisa sem consertar. Enche d'água quando chove, pra gente passar é um problema. Quando chove eu boto as minhas coisas nas costas, na mochila da escola e vou embora. Quando eu chego todo dia, tá tudo cheio d'água. Eu tenho que varrer pra fora, toda vez. Aqui é preto, tem cheiro de maldade. Aí foi na hora que veio essa rapaziada. Aí véio, tu quer estudar? Estudar é ficar livre [...] é a liberdade, é isso.

Analisar a questão da territorialidade, a partir do DSC acima exposto, fruto da vivência nos territórios de maioria afrodescendentes pesquisados, nos leva a afirmar que são territórios extremamente frágeis, caracterizando uma territorialidade vivenciada de forma não cidadã. Essa configuração vem sendo construída desde o início do período republicano, quando as reformas urbanísticas foram justificadas pelas práticas higienistas, fazendo com que essa população ocupasse as áreas mais distantes dos grandes centros urbanos, lugares onde a infraestrutura e os equipamentos públicos apresentavam-se de forma precária. Estamos diante do racismo institucional.

Na atualidade, a segregação espacial da população negra é visível nos espaços urbanos, evidenciando que a segregação social está associada também à questão de raça e etnia. Sendo o território, o chão da cidadania, como nos apresenta Koga (2003), entendemos que esses sujeitos são sem chão, ou sem território; em suma, sujeitos desterritorializados.

A exclusão social desses sujeitos da pesquisa apresenta-se também como exclusão territorial, pois evidenciam a sua fragilidade e a impossibilidade de controle de suas vidas no ambiente. É uma exclusão na qual o território, enquanto recurso material e simbólico impede a participação plena dos seus habitantes como integrantes da sociedade.

A sobreposição entre exclusão social e desterritorialização parte da assertiva de que ambas as noções incorporam um aspecto social e devem ser geográfica e historicamente contextualizadas. A relação entre os de dentro e os de fora, nós e eles é uma relação de poder bastante desigual. São exemplos de quando a raça determina o lugar do negro na sociedade. Esta é uma exclusão que deve ser entendida como uma forma de injustiça social contra a população negra. Por isso, os territórios pesquisados foram por mim caracterizados como territórios de maioria afrodescendentes. São territórios que:

Além da própria exclusão socioeconômica, um dos principais fatores que alimenta esse processo é o que denominamos de 'etnicização do território', a delimitação de espaços exclusivo-excludentes onde a identidade étnica é um elemento central na definição do grupo de seu território (HAESBAERT, 2006, p. 333-334).

Haesbaert (2006) elegeu o conceito de aglomerados de exclusão para abordar a dimensão geográfica dos processos extremos de exclusão, sendo estes processos de exclusão socioespacial/inclusão precária ou de desterritorialização/territorialização instável evidenciados através “da instabilidade e/ou a insegurança socioespacial; da fragilidade dos laços entre os grupos sociais e destes com seu espaço; e a mobilidade sem direção definida ou a imobilidade sem efetivo controle territorial” (HAESBAERT, 2006, p. 331).

Encontramos essas características no território investigado quando na fala dos sujeitos foram registrados, a precariedade do território de moradia nos dias de chuva e a insegurança vivida através da fala: “Aqui é preto, tem cheiro de maldade”. Percebemos também a fragilidade dos laços quando o DSC revela que o sujeito espera que a vivência seja transitória, passageira e que em breve ele possa estar num território mais seguro.

Ao mesmo tempo em que estes territórios, apresentam-se com territorializações precárias, a escola, nestes territórios norteia o processo impulsionador de novas territorializações, ou, reterritorializações, como explicita o fragmento do DSC “Aí foi na hora que veio essa rapaziada. Aí véio, tu quer estudar? Estudar é ficar livre [...] é a liberdade, é isso”.

A educação como prática da liberdade (2007) foi defendida por Paulo Freire, pois ele acreditava que as práticas que conduzem à libertação se baseiam numa pedagogia onde o oprimido tem condições de descobrir-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Suas palavras assim diziam: “Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam, e continua confiante, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico” (FREIRE, 1983, p. 17).

Partindo dessa premissa a liberdade evidenciada no DSC nos traduz o processo de descoberta dos sujeitos negros, analfabetos em territórios de maioria afrodescendente, onde o processo educativo foi norteando essa descoberta deles no mundo. Uma descoberta por ora felizes, por ora muito dolorosas. Assim, a escola revestida da prática e da teoria freireana, baseada na educação popular, fundamentou-se em uma ética inspirada na relação do homem-no-mundo, nesse sentido, as práticas conduziram a percepção que eles não apenas estão no mundo, mas com o mundo se apropriando da capacidade de se relacionar e questionar as pessoas e a sociedade.

Ao representar a escola como a “liberdade”, os sujeitos precariamente territorializados enxergam nela um movimento que lhe conduz a sua dignidade enquanto homem. Freire

(2001), entretanto, nos chama a atenção para um aspecto importante, defendendo o argumento que existe uma ligação entre o processo educativo e os demais processos essenciais à vida de uma sociedade: a atividade política, econômica, cultural. Assim, ao reconhecerem as implicações positivas do processo educativo formal dentro do território, o DSC nos alerta para as relações que se dão nesses outros processos que corroboram para a construção das suas identidades. Se a escola liberta, o faz refletir sobre quem ele é, cabe-nos a reflexão sobre o que os outros sistemas fazem com esse sujeito. “Assumirmo-nos como sujeitos de sua história e não como objetos nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos” (FREIRE, 2001, p. 40).

A necessidade de uma pedagogia da libertação nos territórios da maioria afrodescendente, afirma-se no cotidiano dos corpos e mentes negras e em toda a prática social da pedagogia do opressor a que esses sujeitos estão expostos. Esse opressor branco, chefe, alfabetizado, legitima sua prática domesticadora, negando o direito de ser cidadão do povo negro. Essa educação como advento da libertação, em consonância com o pensamento freireano instaura-se no questionamento, na dúvida desses sujeitos, na afirmação da sua identidade negra, na sua autoestima como um processo construído e legitimado na sua dialogicidade.

A educação experienciada como prática da liberdade apresentou-se como parte de um projeto social, onde o político representou mais que o pedagógico, na tentativa da humanização da vida desses homens e mulheres, sendo a educação a forma de libertá-los da opressão, da territorialização precária. Nesta perspectiva de emancipação dos sujeitos, de humanização a educação nesses territórios nos remete ao antológico pensamento: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2000, p. 52). Na comunhão, educador e educando, no diálogo horizontal, os laços se fortaleceram e as relações de ensinar e aprender tornaram-se possíveis e prazerosas, enfim, libertárias.

4.1 O MAIS IMPORTANTE É QUE A GENTE SE SENTIU IMPORTANTE

Outra categoria temática trabalhada na pesquisa refere-se à visibilidade da escola nos territórios de maioria afrodescendentes pesquisados, trazendo como questão de fundo qual o sentido da escola nesses espaços. Assim, foi perguntado: “Que importância tem uma sala de aula funcionando nesse território para atender vocês?” A esta questão obteve-se o seguinte

DSC:

É muito bom, muito bom a sala de aula aqui pra gente. Mas, aqui não é uma sala de aula, aqui é um refeitório. Nesse Programa Lição de Vida a gente aprendeu muitas coisas: a falar, a se expressar mais, a lidar mais com nossos amigos porque a gente estava juntos todo dia, toda tarde, toda tarde a gente estava bem, quer dizer a gente ficou uma família já. O mais importante é a gente querer ser importante, é que a gente se sentiu importante. (O sujeito levanta e vai buscar o kit escolar. Ele guarda o livro, ainda na caixa que recebeu). Pelo menos ocupou a mente, porque mente vazia é oficina do diabo. Eu espero aqui nessa aula que apareça alguma coisa que me interesse muito e que toque meu coração. A gente queria mais. É muito importante, eu acho assim: foram só seis meses, pra mim foi muito pouco. A gente tem que sair daqui e ir pra outro canto. A gente queria que não precisasse ir para outro canto. Se tivesse um programa para pessoa da nossa idade, pelo menos de 30, 35, 40, não sei se tem, eu acho que seria uma boa. Mas, a professora disse que pra quem quer aprender não tem isso não. Mas, é difícil.

As salas de aula, com o objetivo de promover a alfabetização de adolescentes, jovens e adultos quando se inserem nos territórios de maioria afrodescendente, tornam-se um fator de reterritorialização, ou seja, de reconstrução das relações dos sujeitos no território. Torna-se um símbolo, ou porque não afirmar um geossímbolo da reterritorialização.

A escola representa um potencial positivo na construção da territorialidade dos sujeitos. Se o território como um todo é um inferno, a escola é o santuário, o lugar de celebração, onde os excluídos se sentem gente. A escola neste território de desigualdade, exclusão, segregação, discriminação racial e instabilidade, possibilita a esses sujeitos a (re)construção de uma vida mais justa e igualitária. Ela, nos territórios pesquisados, conduz a novas identificações, novas formas de olhar para o território, propicia uma relação de amor, de afeto.

Ao mesmo tempo em que se encontram imbricados numa territorialização precária, os sujeitos em pauta são reinventados pela escola, que lhes concede a cidadania negada. É na escola que esses homens depositam a suas esperanças. É a escola, o registro da cidadania. Vítimas da ausência de políticas públicas que os contemplem, os partícipes dos territórios de maioria afrodescendentes encontram na escola uma dimensão cultural com a qual se identificam, onde o seu ser, suas necessidades e características são consideradas, através dos procedimentos adotados.

Nas representações sociais desses estudantes negros e analfabetos ecoam afirmações sobre a importância da escola na construção afirmativa da sua identidade, evidenciando o quanto o currículo proposto pelo Programa os considerou. Encontram-se, em suas histórias, as

matrizes para a apropriação do saber sistematizado. Afirmamos também que a conquista do material escolar marcou a vida dos sujeitos, eles que nada ou pouco têm, na hora que o conquista, cuida com muito zelo. A escola rompeu com a ociosidade, vivificando seus corações, deu outra dimensão ao território.

O regime escravista a que foram submetidos os negros, bem como as restrições após a abolição sofridas por seus descendentes, além de representar um conjunto de violações de direito, gerou para esta população uma triste herança: a privação da educação formal. Em pleno século XXI, há mais de 14 milhões de pessoas acima de 15 anos, num grupo constituído majoritariamente pela população negra, que são analfabetos.

Ancorados na perspectiva de educação ao longo da vida, esse programa organizado num período de seis a oito meses, evidencia que a proposta de alfabetizar, constitui-se como um período curto que não respeita nem o tempo dos estudantes, nem seu desejo de continuidade. Fato lamentável, eles são vítimas do ditado popular que diz que “o que é bom dura pouco”. Observa-se que os baixos níveis de escolaridade da população negra continuam sendo tratados com ações descontínuas reforçando o viés discriminatório a que essa população sempre esteve sujeita ao longo da história. Talvez tenham eles vividos apenas uma doce ilusão. Na verdade, sentiram o prazer de estudar, o que a escola costuma proporcionar a tão poucos.

Percebemos que os estudantes revelam o desejo de continuidade e que ela se desenhe com os mesmos contornos do Programa, ou seja, dentro do seu território. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as “políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar” (BRASIL, 2004 p. 4).

5. AINDA RESTA UM POUCO DE ESPERANÇA, APESAR DAS DESAVENÇAS

A luta pelo acesso à educação escolar formal, bandeira da população negra, é retomada, neste estudo, com o propósito de questionar a atuação do Estado, na garantia da educação ao longo da vida dos negros jovens e adultos analfabetos em territórios de maioria afrodescendente. Estes sujeitos que experimentam um processo de desterritorialização pela precariedade das condições de vida, tiveram na escola o seu embrião de reterritorialização. A

escola criou possibilidades para uma vida cidadã, tendo como princípio norteador a educação popular.

O estudante negro e analfabeto foi entendido pelos educadores como um sujeito produtor de cultura, onde o processo de mediação pedagógica foi possibilitando conhecer o que eles sabiam, pensavam e como aprendiam. Assim, nas salas de aula dos territórios pesquisados, articularam-se práticas de interações sociais que viabilizaram a ressignificação do território para os que dele fazem parte. A escola foi a porta de acesso à cidadania.

Essa consagração dar-se, nesse contexto de pesquisa, alicerçada numa prática pedagógica que soube conectar o saber e o afeto dos professores ao desejo de mudança dos negros, analfabetos, marginalizados, em territórios precários, tendo como ponto de partida a valorização da cultura popular desse grupo. Ao integrar-se nesse meio, ao estabelecer uma comunicação com esse universo, a escola viabilizou a diminuição das desigualdades e democratizou o acesso à educação, bem como fortaleceu a autoestima dos estudantes. Aspectos primordiais de uma educação antirracista.

Mas, ao analisar os dados também me encontrei dentro de um grande dilema. Se em nível local, e através da prática pedagógica esses sujeitos foram reterritorializados pela escola, estamos a nível nacional diante de uma política pública, com contornos de campanha, que ao atender a população negra marginalizada que vive em territórios de maioria afrodescendente, não considera as vozes e anseios desses sujeitos.

O Programa Brasil Alfabetizado/Programa Lição de Vida ao ultrapassa as barreiras da escola formal e se instalar num território de maioria afrodescendente consagra-se como um avanço. Mas, ao ficar por num curto período, de seis a oito meses, e não garantir nesses mesmos territórios, a continuidade, fere um dos princípios da EJA que é o de considerar as especificidades dos sujeitos. Assim, a educação como um bem público, um direito social e universal não é assegurada a esta população que fica beneficiada com doses homeopáticas de acesso à educação não permitindo a cura do mal da segregação a que é exposta há vários séculos.

Precisamos pensar em políticas de continuidade, num movimento de aliar a alfabetização à educação de jovens e adultos dentro dos territórios. A escola precisa chegar onde estão os sujeitos. Assim, além de permanecer o tempo necessário para a aquisição da leitura e da escrita no Programa, os estudantes precisam ter assegurados a escola no seu território, tendo em vista a especificidade desta população, bem como a sua inserção,

permanência e sucesso no sistema educacional. Não basta, assim, ofertar vagas nas escolas municipais mais próximas aos territórios, é preciso nestes territórios organizar possibilidades da continuação dos estudos dessa população.

O que está em questão é a urgência de se garantir a Educação Básica, para a população negra analfabeta em territórios de maioria afrodescendente, processo substituído no Programa por mecanismos de certificação. População que ao ter mais esse direito negado, permanece com um baixo nível de escolaridade, o que contribui para manter a sua exclusão do mercado de trabalho e ascensão econômica. “É preciso reafirmar a todo tempo o direito de jovens e adultos à educação sob a pena de termos esse direito negado novamente ou mantido na legislação, mas não efetivado de fato” (SOARES, 2002, p. 42).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

CUNHA, Júnior. Henrique. Afrodescendência e espaço urbano. In: _____.; RAMOS, Maria Estela R. (org.). **Espaço e afrodescendência urbano**: estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 62-87.

_____. **Espaço urbano e pobreza da população negra**. Salvador: Anais do Quarto Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (O Mundo Hoje, 21).

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade**: a rede gaúcha no Nordeste. Niterói: EdUFF, 1997.

KOGA, Dirce. **Medidas de cidades**: entre territórios de vida e territórios vividos. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 3. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

_____. **O Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2003.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, Maria Estela Rocha. Contextos da construção da territorialidade negra em áreas urbanas. **Revista África e Africanidades**, n. 9, ano 3, maio, 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com/documentos/Contextos_construcao_territorialidade_negra.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2011.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e no Rio de Janeiro. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 29-41, 1989.

SANTOS, Milton. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002.

_____. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SOARES, Leôncio. **Diretrizes curriculares nacionais, educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.