

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO  
MULTIDISCIPLINAR**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS  
POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**Juventudes e a Escola Pública: uma análise do papel da escola a  
partir da perspectiva dos/as jovens negros/as de Angra dos Reis**

**Silvia Bitencourt da Silva**

**2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO  
MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS  
POPULARES**

**JUVENTUDES E A ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA  
ESCOLA A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS/AS JOVENS NEGROS/AS  
DE ANGRA DOS REIS.**

**SÍLVIA BITENCOURT DA SILVA**

*Sob a Orientação do Professor*  
**Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ  
Agosto de 2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586j Silva, Silvia Bitencourt da , 1974-  
Juventudes e a Escola Pública: uma análise do  
papel da escola a partir da perspectiva dos/as jovens  
negros/as de Angra dos Reis / Silvia Bitencourt da  
Silva. - 2018.  
106 f.: il.

Orientador: Luiz Fernandes de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares, 2018.

1. O conceito de juventudes numa perspectiva de  
raça, classe e gênero. 2. Os negros e negras e o  
direito a educação pública. 3. O papel da escola  
pública no contexto do capitalismo neoliberal. 4. A  
análise do papel da escola pública na perspectiva  
dos/as jovens negros/as. I. Oliveira, Luiz Fernandes  
de, 1968-, orient. II Universidade Federal Rural do  
Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.  
Titulo.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) -Código de Financiamento 001

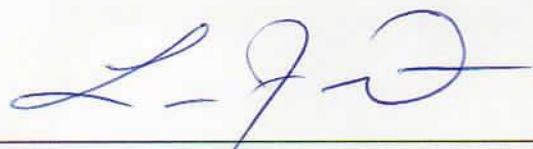
"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES

SILVIA BITENCOURT DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/08/2018



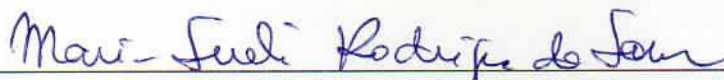
---

Luiz Fernandes De Oliveira. Dr. UFRRJ  
(Orientador)



---

Monica Regina Ferreira Lins. Dra. UERJ



---

Maria Sueli Rodrigues de Sousa. Dra. UFPI

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à jovem Giovana Silva de Avelar, meu amor maior, minha filha e companheira de todas as horas, por estar em minha vida, por me possibilitar experimentar as delícias e as dores de ser MÃE de uma jovem bem-humorada, responsável, justa e sábia. Teamoaté a lua, ida e volta, várias vezes...

Aos jovens e às jovens, negros enegras em sua maioria, da Escola Municipal Cleusa Jordão e da Escola Municipal Áurea Pires da Gama, jovens de luta, ousados, alegres, amorosos e resistentes! Que apesar de todos os processos de exclusão. Resistem!

## AGRADECIMENTOS

Ufa! Finalmente a escrita “concluída”. Uma vitória diante do cansaço, na tentativa de conciliar 40h de trabalho na escola, a rotina da casa, o acompanhamento da filha, a militância sindical e a dedicação ao Mestrado. Além de todas as intempéries dessa sociedade caótica que nos joga de um lado para o outro. Que ilusão a minha esperar que o poder público autorizaria minha licença para estudo. Mesmo com tantas leis garantindo tal direito, o não foi a resposta. Mas, como sou persistente e lutadora, como muitas mulheres, estamos aqui! Nada disto seria possível se não houvesse o incentivo e o apoio de muitos/as. Agradeço, em especial, às mulheres com as quais tenho a felicidade de conviver e de contar com todas elas. Foram elas que me deram a força necessária nos dois anos e meio de mestrado na Rural. Foram elas que me falaram: não desista! JUNTAS SOMOS GIGANTES!

À minha filha! Por todo o incentivo, pela paciência e pela amorosidade nos momentos mais difíceis desta caminhada. Obrigada, filha, por me ensinar e me fazer pensar ainda mais sobre este rico momento da vida – ser jovem. Que a cumplicidade, a amorosidade e a capacidade de nos indignarmos esteja sempre conosco.

À minha mãe, dona Carmelita, companheira de toda a vida, por compreender a minha ausência em vários momentos e por ser meu porto seguro.

Aos meus guardiões barulhentos: Pit (*in memoriam*) e Dobby, cãezinhos Dachshund que me fazem rir, brincar e correr pela casa. Sempre presentes.

Aos jovens e às jovens da escola municipal Cleusa Jordão e Áurea Pires da Gama em Angra dos Reis. Grata por confiarem a mim seus pensamentos, suas alegrias e suas dores! Grata por me darem esperança de que dias melhores virão! Grata por todos os abraços nos dias cinzentos! Sigamos juntos/as!

Aos jovens e às jovens – Luna, Pedro, Kaleb, Bia, Marlon e tantos outros/as – do Movimento de Ocupação das escolas estaduais de Angra dos Reis. Pela ousadia, pela força e por nos mostrarem que jovens são fortes e que podem sim enfrentar os governos a serviço do capital. Ocupar é resistir!!!

Aos companheiros e às companheiras da Direção, núcleo SEPE/Angra dos Reis, importantes sujeitos na minha formação política: pela convivência, pela militância e por partilharmos da luta em defesa da escola pública. Grata por compreenderem minha ausência em diferentes momentos da organização e da luta sindical. O SEPE somos nós, nossa força, nossa voz.

Aos amigos e às amigas que vivemperto: Kátia, Luciana, Cleide, Roseléia, Ivi, Eva, Simone Do Val, Cris, Sandra Cardoso, Cristiane Carneiro, Adriana Rodrigues, Moby, Márcia, Elvio, Ricardo, Ademir, Marcio, Bel, Lú, Iremar, Cida, Jaqueline, Rafa, Laís, Carol, Thiago, Eduardo, Monalisa e Carla Cardoso. E os/as de longe: Kênia Miranda, Edna Garcia, Danielle Tudes, Júlio Condaque, Thiago Reis, Arlindo, Gustavo, Rosilda, Claudio, Nilza, Júlio Ventura e Fabio Braga. Amigos/as das festas; dos atos; das ocupações; dos debates políticos na escola, no sindicato e na rua; da partilha dos livros; dos abraços e do aconchego. Grata por compreenderem a minha ausência em muitos momentos, devido aos estudos e à escrita. Grata por estarem sempre presentes e por serem fundamentais na minha práxis e na minha vida.

À comunidade Quilombola Santa Rita do Bracui, em especial, à Marilda, à Angélica (in memoriam), à Fabiana, ao Vinícius, à Luciana, ao Seu Valdir e à Raíssa. Por me acolherem, por reafirmarem que a luta pelo território é uma luta de todos/as nós, por me reaproximarem do cultivo da terra e por me apresentarem ao Jongo. Por me mostrarem uma Angra linda! Por me mostrarem que a vida deve sim seguir no tempo Quilombola e não no tempo do capital.

Aos Diretores e Diretoras gerais das escolas onde trabalho e trabalhei: Elvio Manoel e Marilza (E.M. Cleusa Jordão) e Priscila Bahia (E.M. Áurea Pires da Gama). E aos seus/suas respectivos/as auxiliares de direção, por terem sido companheiros/as, compreensivos/ase valorizarem o meu processo de formação, flexionando o meu horário de trabalho e compreendendo a minha ausência em momentos importantes da escola.

Aos militantes da SAPE, importantes sujeitos na militância do Movimento Ambiental de Angra dos Reis. Em especial: Rafael Ribeiro, Natália, Dieguinho, Daniel Flores, Diego, Irene Ribeiro e tantos/as outros/as. Grata por me ajudarem a ver Angra dos Reis para além dos muros! Não a privatização das praias! Praias livres! Mentes abertas!

Ao Grupo de Pesquisa em Política Públicas, Movimentos Sociais e Culturas -GPMC/UFRRJ- pela interação, pelo debate, pelos estudos realizados e pela luta cotidiana por um educação antirracista. Em especial: Leila, Dani, Julio, Jaque, Lilian, Mônica, Sueli, Valéria, Norielem, Katia, Rose e Priscila. Em especial, ao Luiz Fernandes de Oliveira, por me receber como orientanda, pela rigorosidade e paciência.

Aos professores do PPGEDUC: Rodrigo Lamosa, Alan Damasceno, Amauri Mendes e Luiz Fernandes de Oliveira – meu orientador, pela competência e pelo comprometimento no processo de formação dos/as pesquisadores/mestrandos da UFRRJ. E aos/às companheiros de turma, dos seminários, dos debates, das resenhas e dos lanches coletivos. Em especial: Suzana, Dilu, Saionara, Fabrício, Débora e Arthur.

Aos e às profissionais das escolas públicas de Angra dos Reis, por serem interlocutores, por serem companheiros/as, uns mais outros menos, na luta cotidiana da escola pública.

E finalmente agradeço imensamente às professoras – membras da banca – Maria Sueli (UFPI) e Mônica Lins (UERJ), mulheres de luta, que muito me inspiraram e que foram fundamentais na análise do texto dissertativo/pesquisa, com críticas, elogios e com a orientação para meus futuros passos como pesquisadora.



## No fundo de mim mesmo...

No fundo de mim mesmo  
eu sinto qualquer coisa que fere minha carne,  
que me dilacera e tortura ...

... qualquer coisa estranha (talvez seja ilusão),  
qualquer coisa estranha que eu tenho não sei onde  
que faz sangrar meu corpo,  
que faz sangrar também  
a Humanidade inteira!

Sangue.

Sangue escaldante pingando gota a gota  
no íntimo de mim mesmo,  
na taça inesgotável das minhas esperanças!  
Luta tremenda, esta luta do Homem:  
E beberei de novo – sempre, sempre, sempre –  
este sangue não sangue, que escorre do meu corpo,

este sangue invisível – que é talvez a Vida!

Amílcar Cabral, em “Emergência da poesia em Amílcar Cabral” (30 poemas)

## RESUMO

SILVA, Sílvia Bitencourt da. **Juventudes e escola pública: Uma análise do papel da escola a partir da perspectiva dos/as jovens negros/as de Angra dos Reis.** Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) PPGEduc, Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2018.

O conceito de juventude é compreendido por diferentes legislações brasileiras, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude, a partir de uma perspectiva que define a faixa etária como determinante do que é ser jovem. Essas legislações cumprem um importante papel, à medida que definem o/a jovem como sujeito de direito. No entanto, há muitas maneiras de ser jovem e experimentar essa faixa etária. Ser jovem envolve uma complexidade de variáveis e determinações, de modo que nos parece muito mais apropriado o conceito de juventudes. Neste sentido, compreendemos que as condições de raça, gênero e classe são determinantes para a compreensão das juventudes presentes na escola pública. Condições essas que não devem se sobrepor ou ser hierarquizadas, mas percebidas como necessárias para a compreensão da totalidade do sujeito e da sociedade. Os/as negro/as, desde o desenvolvimento das políticas educacionais na História da educação brasileira, vem lutando pelo direito à educação, das lutas individualizadas nas fazendas no período da escravidão, às organizações nos Quilombos, ao Movimento Negro, resultando em políticas de ações afirmativas nos tempos atuais. No entanto, o complexo cotidiano da escola pública revela que os/as jovens negros/as são os que mais sofrem, devido ao racismo e à situação de classe: de um lado, muitos jovens vivendo/sobrevivendo a sua juventude de diferentes maneiras e necessidades e, de outro, o sistema educacional, representando os governos em sua maioria alinhados ao projeto do capitalismo, desejando formar para atender o mercado e a permanência do sistema. Confirmando, assim, a não neutralidade da escola, apesar do discurso falacioso do Movimento Escola Sem partido afirmar que a escola não deve tomar partido. O objetivo da pesquisa é justamente, a partir da perspectiva dos/as jovens negros/as, analisar o papel da escola pública em tempos de capitalismo neoliberal e buscar compreender o que é ser jovem negro/a e pobre em Angra dos Reis - RJ. Consideramos mais adequada a abordagem qualitativa, assim como a utilização da técnica de observação participante e a entrevista, como importantes meios de buscar o diálogo e a escuta sensível dos/as jovens convidados a participar da pesquisa. A pesquisa revela jovens vivendo e percebendo esse momento de suas vidas, assim como analisando o papel da escola pública e a cidade de Angra dos Reis de forma bastante diferenciada. Confirmando, assim, o dever da escola enquanto espaço de formação para a transformação do status quo.

**Palavras-chave:** Escola Pública. Juventudes. Raça. Gênero. Classe.

## ABSTRACT

SILVA, Sílvia Bitencourt da. **Youth and public school: An analysis of the role of the school from the perspective of black young from Angra dos Reis.** Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands) PPGEduc, Federal Rural University of the State of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2018.

The concept of youth is understood by different Brazilian laws, such as the Statute of the Child and the Adolescent and Youth Statute, from a perspective that defines the age group as determinant of what it is to be young. These legislations play an important role, as they define the young person

As subject of law. However, there are many ways to be young and try this age group. Being young involves a complexity of variables and determinations, which seems to us much more appropriate the concept of youths. In this sense we understand that the conditions of race, gender and class are determinant for the understanding of the youths present in the public school. Conditions that should not overlap or be hierarchized, but perceived as necessary for the understanding of the totality of the subject and society. Black ones, since the development of educational policies in the history of Brazilian education, have been fighting for the right to education, from the individual struggles waged on the estates in the period of slavery, to the organizations in the Quilombos, to the Black Movement, resulting in affirmative action policies in the current times. However, the daily complex of the public school reveals that black young suffer most from racism and class: on the one hand, many young people living / surviving their youth in different ways and needs and on the other, the educational system, representing governments mostly aligned to the project of capitalism, wishing to train to meet the market and the permanence of the system. Thus confirming the non-neutrality of the school, despite the fallacy of the Movement School Without a party to say that the school should not take sides. The objective of the research is precisely to depart from the perspective of blackyoung to analyze the role of the public school in times of neoliberal capitalism and to seek to understand what it is to be black, young and poor in Angra dos Reis - RJ. We consider the qualitative approach as well as the use of the participant observation technique and the interview as an important means of seeking the dialogue and sensitive listening of the young people invited to participate in the research. The research reveals young people living and perceiving this moment of their lives, as well as analyzing the role of the public school and the city of Angra dos Reis in a differentiated way. This confirms the school's duty as a training space for the transformation of the status quo.

**Keywords:** Public School. Youth. Breed. Genre. Class.

## LISTA DE IMAGENS

**Imagem 1** – Vista do Morro da Carioca. Centro de Angra dos Reis, Rio de Janeiro 04/01/2010.

**Imagem 2** – Roda de Conversa com a Pedagoga Kelly Resende de Souza, realizada com as jovens em novembro de 2015 na E. M. Cleusa F. P. Jordão.

**Imagem 3**–Exposição Beleza na sala de Recursos da escola para visitação das turmas. E. M. Cleusa Jordão – 2015.

**Imagem 4**– Exposição de máscaras Africanas confeccionadas nas aulas de arte E.M. Cleusa Jordão – 2015.

**Imagem 5** – Procissão Marítima – Praias das Flechas . Angra dos Reis. 1º de janeiro de 2014.

## **LISTA DE ANEXOS**

**ANEXO A** – Roteiro da entrevista com os/as jovens.

**ANEXO B** – Folder exposição beleza.

## **LISTA DE SIGLAS**

UFF – Universidade Federal Fluminense.

SAPE – Sociedade Angréense de Proteção Ambiental.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EUA – Estados Unidos da América.

MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos.

SECT – Secretaria de Educação Ciência e Tecnologia.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

ONU – Organização das Nações Unidas.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

HGJ – Hospital Geral da Japuiba.

PROMORAR – Programa de moradia de Angra dos Reis.

BNCC – Base Nacional Curricular Comum.

PT – Partido dos Trabalhadores.

OMS – Organização Mundial da Saúde.

COC – Conselho de Classe.

PMAR – Prefeitura Municipal de Angra dos Reis.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PL – Projeto de Lei.

MNU – Movimento Negro Unificado.

TEN – Teatro Experimental do Negro.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: O ENCONTRO COM OS/AS JOVENS/AS DA ESCOLA PÚBLICA</b>	<b>16</b>
<b>1 NEGROS E NEGRAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL</b> .....	<b>39</b>
<b>1.1 Luta pelo fim da escravidão e o acesso à escolarização</b> .....	<b>39</b>
<b>2 A ESCOLA PÚBLICA NA CONTEMPORANEIDADE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> .....	<b>57</b>
<b>A era Lula e a educação.</b> .....	<b>59</b>
<b>A Educação das Relações Étnico-Raciais nos governos de 2003 a 2016</b> .....	<b>60</b>
<b>3 O QUE É SER JOVEM NEGRO NA ESCOLA PÚBLICA? A PERSPECTIVA DOS/AS JOVENS NEGROS/AS DA ESCOLA MUNICIPAL CLEUSA JORDÃO.</b> .....	<b>63</b>
<b>Angra dos Reis: Cidade partida. Território de lutas</b> .....	<b>63</b>
<b>Os jovens e as jovens negras da escola pública Cleusa Jordão, em Angra dos Reis- RJ</b> .....	<b>64</b>
<b>O que é ser jovem para quem é negro e da periferia de Angra dos Reis</b> .....	<b>71</b>
<b>É bom ser jovem? É ruim ser jovem?</b> .....	<b>78</b>
<b>A escola e a vida: Lembranças da infância e da juventude</b> .....	<b>80</b>
<b>Perspectivas em torno da escola.</b> .....	<b>84</b>
<b>Em que a escola poderia ser melhor? O que poderia ter?</b> .....	<b>89</b>
<b>Angra dos Reis: como os/as jovens te veem?</b> .....	<b>90</b>
<b>Sonhos para o futuro: Novas perspectivas?</b> .....	<b>94</b>
<b>4 CONCLUSÃO</b> .....	<b>96</b>
<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>99</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>104</b>
<b>Anexo A</b> .....	<b>104</b>
<b>Anexo B</b> .....	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO – O ENCONTRO COM OS/AS JOVENS/AS DA ESCOLA PÚBLICA.

“Que vivan los estudiantes  
Jardín de nuestra alegría  
Son aves que no se asustan  
De animal nipolicía  
Y no le asustan las balas  
Niel ladrar de la jauría  
Caramba y zamba la cosa  
¡Qué viva la astronomía!(...)”

Mercedes Sósa<sup>1</sup>

Desde que iniciei o trabalho como pedagoga na Escola Municipal Cleusa Fortes de Pinho Jordão, no ano de 2004, venho passando por um processo de descobrimentos sem fim sobre a juventude da Japuiba<sup>2</sup>. Este instigante, transgressor e conflituoso momento da vida que todos os adultos viveram, e que às vezes tenho a impressão de que alguns esqueceram e se veem surpresos com os modos de falar e vestir do/a jovem. Além disso, veem-se surpresos com sua forma de pensar e sua ousadia imprevisível. Há um constante paradoxo na forma como muitos adultos veem o jovem: ora os julgam como irresponsáveis e imaturos e ora os julgam como sujeitos com capacidade de trabalhar e assumir a reponsabilidade de suas vidas, trabalhando e tendo bom desempenho na escola. É frequente ouvirmos de alguns “no meu tempo eu trabalhava e estudava e estou vivo”.

Em 2004, eu acabara de ser “convidada” a deixar o trabalho na Creche pela nova Gerente de Educação Infantil, após um período de seis meses de licença maternidade, que definira que a única Creche Pública da rede municipal de Ensino em Angra dos Reis, na época, não deveria ter no seu quadro de profissionais efetivos uma pedagoga. Como presente, convidaram-me a trabalhar na escola Municipal Cleusa Fortes de Pinho Jordão, mais conhecida pelos angrenses por Cleusa Jordão, que atendia e atende cerca de mil estudantes nos três turnos.

Eu vinha de uma experiência bastante diferenciada, ora atuei como professora do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), em Angra dos Reis, ora atuei

<sup>1</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ox5qxFCSPdQ>.

<sup>2</sup>Bairro em Angra dos Reis, com 5.197 mil habitantes, composta de 50,2% de mulheres e 49,8% de homens: sendo que existem mais jovens do que idosos. Disponível em: [http://populacao.net.br/populacao-japuiba\\_angra-dos-reis\\_rj.html](http://populacao.net.br/populacao-japuiba_angra-dos-reis_rj.html).



como profissional de Educação Infantil, como auxiliar de recreação, professora e pedagoga, em creches conveniadas e públicas. Destas experiências, trazia a dimensão do cuidar e educar como inseparáveis e fundamentais no processo ensino aprendizagem, assim como os princípios de que ensinar exige amorosidade, reflexão crítica sobre a prática, comprometimento e diálogo (FREIRE, 1996).

De um ano para o outro me vi longe do trabalho junto às crianças que ainda não sabiam amarrar o cadarço, comer e se vestir sozinhas, que aprendiam seus primeiros passos e ousavam balbuciar e escrever suas primeiras palavras. Da contação de histórias e do canto das músicas, nas rodinhas do período da manhã, e das risadas dos adultos, no período da noite, nas aulas do Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), ao debate político sobre o preço do pão e da carne, em que a leitura de um mundo precedia a leitura da palavra (FREIRE, 1989); e vi-me num outro universo com cerca de 800 (oitocentos) jovens. E, junto com isso, passou a fazer parte do meu cotidiano de trabalho: bonés, resistência ao uniforme escolar, cabelos pintados de azul e vermelho, desrespeito aos profissionais, gírias, namoros, envolvimento com o tráfico de drogas, uso abusivo de drogas, maus tratos, abusos, racismo, *bullyng*, negligência da família e do poder público e tantas outras questões. Estava eu junto aos jovens e às jovens da Escola Municipal Cleusa Jordão.

Desconfio que a gerente da Educação Infantil, na época, não queria me presentear, mas, buscando no meu baú de memórias esse tempo vivido de transição da educação na primeira infância para a educação para e com os jovens e as jovens, recebi um presente. Um presente que me tira o sono, que potencializa minha indignação com a sociedade do capital/capitalista e que me faz rir e chorar. Ademais, é um presente que me ensina a cada dia o que Paulo Freire (1996) afirma: “ensinar exige consciência do inacabamento”, ou seja, se desejamos ensinar temos que ter a consciência de que homens e mulheres não nascem feitos, são sujeitos inconclusos que se fazem ao caminhar, no processo histórico e dialético.

É nesta perspectiva, consciente do sujeito inconcluso que somos e de que educar é uma forma de intervenção no mundo, que chego ao tema da pesquisa, o/a jovem e a escola, mas não com generalidades, e sim na especificidade desses sujeitos que passaram a fazer parte da minha vida: o/a jovem negro/a e a escola pública.

Na escola pública de anos finais, é frequente a reclamação por parte de alguns profissionais da educação de que os jovens são desinteressados, que preferem conversar e/ou “ficar no celular” a prestar atenção na aula. Muitos são os momentos em que os mesmos são

levados à sala dos/as pedagogos/as por desinteresse, por indisciplina, desrespeito ao/a professor/a ou até mesmo por infrequência.

Nas situações em que conversava com os/as jovens alunos/as, percebia que várias são as razões/questões que interferiam no comportamento, no envolvimento e interesse nas aulas. Ouvei relatos dos mais variados tipos, do cansaço por terem dormido tarde na noite anterior, ao sofrimento por terem terminado o namoro ou viverem um conflito com seus responsáveis, por sofrerem racismo dos/as amigos/as de sala, por terem uma orientação sexual e afetiva e estarem apaixonados/as, por não gostarem do/a professor/a e/ou da matéria.

Enfim, em alguns momentos ouvi que a escola é muito chata e que gostariam de ir embora para casa e/ou que gostam de estar na escola, mas não naquela aula. Havia casos em que os jovens iniciavam o ano letivo e “abandonavam” a escola todos os anos, permanecendo num movimento de ir e vir, e anos após anos acabavam evadindo, sendo identificados como os alunos com distorção de ano escolaridade/idade.

Alguns retornavam à escola anos depois, na EJA (Educação de Jovens e Adultos), enquanto outros procuravam a EJA poucos meses depois. Há os casos que infelizmente me deixavam mais entristecida, quando os via nas páginas do jornal local, mortos em situações de violência ou presos por envolvimento com tráfico de drogas.

Outra situação que me chamava atenção eram os momentos em que mediava as avaliações realizadas pelas turmas e seus representantes de turma para serem encaminhadas ao conselho de classe. Geralmente, a avaliação da escola, o processo ensino aprendizagem e as relações interpessoais eram itens a serem avaliados. Os jovens e as jovens demonstravam suas percepções e opiniões sobre o cotidiano da escola, o processo ensino-aprendizagem, as relações que se estabelecem nela entre os diferentes sujeitos e, sobretudo, sobre a precariedade da escola pública.

Nesta diversidade de relatos/questões que envolvem o/a jovem no cotidiano da escola e da cidade, algumas situações envolvendo os/as jovens negros/as nos últimos anos vem me chamando atenção e me convidaram para a pesquisa.

Recordo-me de um dia em que um professor colocou um jovem para fora de sala, pois ele se recusava a tirar o boné. Ao conversar com o jovem sobre o porquê de não querer tirar o boné ele me afirmou que não gostava do seu cabelo crespo e preferia o boné. Numa outra situação, uma jovem me foi trazida à sala, pois alguns companheiros de sala insistiam em chamá-la de macaca. A jovem chorava e dizia que não queria ficar no ambiente. O professor

já havia conversado com a turma, repreendido e tentado reverter a situação de racismo, mas o racismo continuava.

E, assim, outras situações foram vividas por mim. Jovens no cotidiano da escola com seus cabelos crespos alisados e várias situações de racismo em diferentes turmas. Além disso, havia relatos de que aquela jovem era mais tímida, pouco falava, ou era mais agressiva, de que sempre reagia às situações de conflito com agressão física e gritos com os demais companheiros/as de sala. Lembro-me de uma situação em que descobrimos que duas irmãs, sempre que repreendidas pela mãe, apanhavam com fio. As jovens eram agressivas e arredias na escola e, com o tempo, descobrimos o que se passava em casa. Tinham as pernas marcadas pela violência sofrida.

Somando-se a estas situações vividas por mim na escola, tive acesso à pesquisa “O lugar do negro na Rede Municipal de Angra dos Reis”, que concluiu que, nos anos de 2010 e 2011, as taxas de retenção dos alunos negros do Ensino Fundamental cresceram. Por exemplo, enquanto que no 6º ano de escolaridade, no ano de 2010, a retenção de alunos brancos era de 21,69%, a de alunos negros era de 29,64%. Em relação à taxa de adequação dos alunos do Ensino Fundamental, enquanto que 53,55% dos alunos eram brancos, 37,60 eram negros (TEIXEIRA, 2012). A pesquisa me despertou ainda mais o desejo de compreender o papel da escola pública para estes e estas jovens.

A pesquisa realizada por Teixeira em 2012 e o breve relato acima nos chama também à responsabilidade para compreender o porquê desta realidade da juventude negra na escola pública, tendo em vista, principalmente, a existência da lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9.394 de dezembro de 1996, acrescentando o artigo 26-A, que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- brasileira”, e dá outras providências.

Também me causava indignação o lugar do/a jovem negro/a da escola pública na cidade: É o jovem negro que vive nos morros da cidade e tem menos acesso ao “conhecido paraíso” chamado Angra dos Reis. É o jovem negro que vende bala na fila do ônibus e/ou nos bares à noite e na manhã seguinte vai para escola. É o jovem negro que tem seu corpo dilacerado estampado na capa do jornal local quando é morto num conflito na cidade, seja num conflito envolvendo diferentes facções, seja num conflito com a polícia. É o jovem negro que na maioria das vezes é abordado pela polícia quando sai da escola, sendo revistado e tendo sua mochila revirada. É o jovem negro que em sua maioria não conhece a Ilha Grande, as demais praias próprias da cidade e o Shopping Piratas Mal. Conhece, na maioria das vezes,

na condição de trabalhador e não de lazer, como acontece com parte dos jovens brancos da cidade.

Estava totalmente imersa nas questões que envolvem o ser jovem na escola pública e na cidade de Angra dos Reis. Mas qual seria meu ponto de partida? Qual o meu caminho para melhor compreender o que os/as jovens pensam e sua relação com a escola pública? Conforme já escrevi, alguns saberes necessários ao ato de ensinar me diziam, desde as turmas das crianças ao trabalho de alfabetização de jovens e adultos ao trabalho de pedagoga, que ensinar exige saber escutar e disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 1996). É a escuta sensível, o olhar atento e o diálogo aberto, livre de autoritarismo e julgamentos que vem me possibilitando “entrar no mundo do/ a jovem”. E assim defini a urgência de trazer à tona a palavra da juventude, suas perspectivas de estudantes negros em relação à escola. Que sentidos veem na escola? Para que ir à escola? Por que não ir à escola? Em que a escola os ajuda a viver este momento de suas vidas? O que é ser jovem? Se veem como pobres e negros? Sofrem racismo? E a cidade, como veem Angra dos Reis? Defini que seria a partir da escuta e do diálogo com os/as jovens negros/as que desenvolveria a pesquisa. Esta decisão vem no sentido de repensarmos o papel da escola pública a partir dos seus sujeitos e de suas condições de raça, classe e gênero.

Tenho observado, neste período de mais de 10 anos, atuando como pedagoga na escola de anos finais, que neste complexo cotidiano os/as jovens negros/as são os que mais sofrem, devido ao racismo e ao preconceito de classe: de um lado, muitos jovens vivendo/sobrevivendo a sua juventude de diferentes maneiras e necessidades e, de outro, o sistema educacional, representado pelos governos, em sua maioria alinhados ao projeto do capitalismo, desejando formar para atender o mercado e a permanência do sistema. Temos os/as professores/as, enquanto coletivo, que também divergem nas suas intenções, uns desejam formar para a mudança da sociedade, outros entendem que a escola deve formar para o mercado de trabalho e que ela nada tem a ver com a situação de exploração e opressão que vivemos. Os responsáveis também variam em suas expectativas. Enquanto alguns se preocupam com a manutenção da frequência dos/a filhos/as, para não perderem o programa Bolsa Família, outros acreditam que o estudo é importante para ser alguém na vida. No entanto, minha maior preocupação e inquietação, neste momento, é, a partir da perspectiva dos/as jovens, analisar o papel da escola pública em tempos de capitalismo neoliberal e buscar compreender o que é ser jovem negro e pobre.

Neste sentido, Del-Masso, Santos e Cotta (2014) afirma:

Comumente, uma pesquisa origina-se de um problema, de uma indagação, de uma dúvida. Podemos dizer que a pesquisa, e aqui iremos denominar pesquisa científica, constitui-se de um processo de questionamento e de busca de respostas para diferentes temáticas. Porém, isso não é tudo. Ela consiste em um processo com método específico de investigação, recorrendo a procedimentos científicos para identificar respostas a um dado problema (DEL-MASSO, COTTA E SANTOS, 2014, p. 1).

O problema para a pesquisa, ou seja, a pergunta a que se quer responder com a pesquisa é um viés de um outro problema, o que se configura na realidade, isto é, o problema empírico que nem sempre é percebido como tal. Neste caso, o problema empírico emerge para mim pela problematização da realidade, na busca de compreender a perspectiva/ o pensamento de jovens que eram categorizadas como problema no cotidiano escolar, adotando uma postura de investigação:

Ser professor investigativo significa buscar esclarecer os problemas que ele e seus colegas vivenciam no cotidiano escolar, problemas de início confusos e polêmicos, porque envolvem pessoas, valores, crenças, interesses, frequentemente em conflito; significa aprofundar a compreensão dessas questões, procurando ouvir e respeitar os diferentes atores (professores, alunos, pais), para propor alternativas aceitáveis pelo grupo, a serem experienciadas, analisadas e aperfeiçoadas, tornando o ensino pesquisa, pesquisa na ação (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2008, p. 145).

E nessa busca de compreender o que estava nas estruturas daqueles problemas cotidianos, fui me interrogando sobre como compreendemos o conceito de juventude? Devemos compreender os sujeitos jovens numa perspectiva do desenvolvimento biológico? Ou sujeitos históricos e sociais? O que é ser jovem negro/a e pobre? Os jovens se reconhecem enquanto negros/as? A escola os ajuda a serem jovens negros/as? Como os jovens veem a escola e a cidade de Angra dos Reis? Gostam da escola? Não gostam? Por quê? Aconteceu algo na escola que os tenha marcado? Esse conjunto de questões me fez perceber a importância da perspectiva dos/as jovens sobre a escola. Outra dimensão das minhas inquietações encontra centralidade na escola e na educação: como se configura a educação dos negros e negras na história da educação do Brasil? Como compreendemos a dimensão de raça, classe e gênero na formação dos sujeitos/jovens? E como estas dimensões dialogam entre si? Quais políticas educacionais envolvem a educação das relações étnico-raciais? Quais políticas garantem o direito à educação para a juventude? E a terceira dimensão é o contexto que demanda a escola que temos: qual o projeto para a escola pública no contexto do capitalismo?

O conjunto de questões com as três dimensões: jovens, escola e contexto me remeteram a definição da pergunta que orientou a presente pesquisa: qual o papel da escola na vida de jovens negros/as evidenciado nas suas próprias perspectivas? E, como pressuposto, parto da concepção de que a escola, de forma geral, tem cumprido o papel de manutenção das subalternizações raciais vividas pelos/as jovens negros/as no âmbito da sociedade.

O marco teórico que embasa o pressuposto da pesquisa conta com a discussão das categorias juventudes, gênero, raça e classe, como forma de ampliar o conceito do que é ser jovem. Vale considerar que, por volta dos 11 a 12 anos, começa-se a perceber algumas mudanças na forma de ser das crianças: um crescimento acelerado, crescimento de pelo em algumas partes do corpo, espinhas pelo rosto, mudanças na textura dos cabelos e na voz, menstruação e cólicas nas meninas, e os meninos tem sua primeira ejaculação. Mas as mudanças não acontecem somente nos aspectos físicos e biológicos, várias outras mudanças no pensamento e no comportamento começam a ocorrer. As roupas da infância já não servem mais, os espaços de lazer também mudam, assim como a forma de estar no mundo e se relacionar entre si e com os adultos. É a despedida da infância e o anúncio de uma nova fase/ de um novo momento da vida.

Tais mudanças não acontecem na mesma idade com todos os/as jovens, há variações no desenvolvimento de cada criança, que dependerá de fatores biológicos e principalmente de fatores sociais e culturais. Mas o que é ser jovem? Todos os/as jovens são jovens da mesma forma? Como a escola lida com os/as jovens?

A organização mundial de saúde (OMS) define este período de vida a partir da idade cronológica, ou seja, considerando como adolescente o sujeito entre 10 e 19 anos, ea Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos, enquanto que o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), lei 8.069/90, considera crianças sujeitos até 12 anos incompletos e define adolescência a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (artigo 2º). E, em casos excepcionais e quando disposto na lei o Estatuto é aplicado até os 21 anos de idade (artigo 121 e 142) (EISENTEIN, 2005).

O Estatuto da Juventude, importante instrumento legal – Lei 12.852/2013 – define como jovem os sujeitos entre 15 e 29 anos em seu artigo 1º inciso 1º: “Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15(quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”(ESTATUTO DA JUVENTUDE, 2014, p. 27). E esclarece ainda no inciso 2º:

Aos adolescentes com idade entre 15(quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do

Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (ESTATUTO DA JUVENTUDE, 2014, p. 27).

O Estatuto da Juventude dispõe sobre os direitos dos jovens, princípios e diretrizes das políticas públicas para a juventude. Em seus princípios, destacamos, no artigo 2º, os parágrafos:

V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;  
VI – respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;  
VII – promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e  
VIII – valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações. (ESTATUTO DA JUVENTUDE, 2014, p.27).

Destaco esses artigos por considera-los um avanço no que diz respeito ao desenvolvimento e ao bem-estar do/a jovem. Vale ressaltar que as determinações, no campo legal, presentes no ECA e no Estatuto da Juventude, são elementos importantes para destacar o/a jovem também como sujeito de direito. Estas são as maneiras institucionais de compreender o que é ser jovem e talvez a forma mais “simples” que alguns profissionais da educação, da saúde e demais áreas definam o ser jovem. No entanto, concordando com Carrano (2013), há muitas maneiras de ser jovem e de experimentar esta faixa etária.

O conceito de juventude não pode ser encerrado em esquemas modulares tendentes à homogeneização. A pluralidade e circunstância que caracterizam a vida juvenil exigem que os estudos incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades de sentido de ser jovem (CARRANO, 2013, p. 7).

Percebo a complexidade da categoria jovem. Nos dizeres de Carrano (2000), parece muito mais apropriado compreendermos a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais e por suas diferentes interações nos grupos sociais que participa, enquanto percorre diferentes territórios. Se analisarmos as diferentes práticas culturais e educativas dos jovens nas áreas urbanas e rurais, poderemos reconhecer a existências de muitas “juventudes”(CARRANO, 2000, p. 12).

No cotidiano da escola e nos espaços da cidade, é perceptível essa compreensão de juventudes. O modo de ser jovem de religião de matriz africana é diferente de um jovem que

se identifica como ateu ou de religião evangélica. Um/a jovem que vive com seu pai e sua mãe é diferente do/a jovem que toma conta dos irmãos para a mãe ir trabalhar e que, muitas vezes, chega a ser retido por falta por não poder estar na escola todos os dias. Um/a jovem não negro e/ou negra que vive na área urbana da Japuíba, frequentando bailes funks, indo à praia e ao centro da cidade de Angra dos Reis, é diferente do/a jovem da etnia Guarani que vive na aldeia Sapukaya ou do/a jovem negro/a que vive no Quilombo Santa Rita do Bracuí. Um/a jovem que divide seu tempo diário entre ir à escola e participar de cursos como informática e inglês, é diferente do/a jovem que equilibra seu tempo entre estudar num turno e trabalhar no outro turno.

Enfim, faz-se necessário romper com a ideia padronizada de que todos os/as jovens são iguais, que vivem um momento de pura diversão, sem responsabilidades e que estão tendo acesso a diferentes processos de formação formal e informal, ao cuidado e à segurança por parte dos adultos e aos demais direitos básicos.

Sendo assim, é tarefa dos pesquisadores e de todos os que lidam com a juventude “compreender como cada um, ou cada grupo de jovem está vivendo este período etário” (CARRANO, 2017). Os exemplos acima também evidenciam que os modos de ser jovem – o pensamento, o comportamento, os interesses, a forma de ver o mundo – são informados principalmente por suas condições de classe, raça e gênero. Condições que não devem se sobrepor ou ser hierarquizadas, mas percebidas como necessárias para a compreensão da totalidade da sociedade e do sujeito.

Retomemos a orientação dada por Carrano (2017) de que há que se “compreender como cada grupo de jovens está vivendo este período” e continuemos a análise: os/as jovens estudantes da escola pública são filhos de trabalhadores e trabalhadoras, seja o trabalho formal com carteira assinada, seja o trabalho informal, além de responsáveis desempregados, tendo unicamente como fonte de renda, o programa Bolsa Família.

A sociedade da qual os jovens que busquei compreender fazem parte está dividida em classes sociais antagônicas e em conflito permanente, revelando uma contradição gerada pelos irreconciliáveis interesses de cada classe. As classes sociais são formadas, de um lado, pelos proprietários privados e donos dos meios de produção e, de outro lado, pelos trabalhadores ou não proprietários, que vendem a sua força de trabalho como mercadoria, submetidos à lei da oferta e da procura no mercado de trabalho. Este conflito permanente entre essas classes chamamos de luta de classes (CHAUÍ, 1995).



No sistema capitalista, os trabalhadores recebem um valor muito menor do que a quantidade do lucro resultado do trabalho envolvido na produção. Ou seja, eles são explorados, enquanto que os donos dos meios de produção –os burgueses/exploradores/classe dominante– cada vez mais enriquecem. Sader *apud* Marx (2001, p. 83) explica que “para perceber melhor a lei da acumulação capitalista, devemos considerar por um momento a vida privada do trabalhador e dar uma olhada em sua alimentação e sua moradia”.

Vejamos o exemplo da cidade de Angra dos Reis, localizada no Rio de Janeiro. A cidade, no último estudo de aglomerados subnormais do censo de 2010, aparece com 35,5% dos seus 169.270 habitantes vivendo em aglomerados subnormais. Tendo o município 13% de áreas planas, a maioria dos aglomerados fica em áreas de encostas (GALDO, 2011).

A imagem a seguir mostra ao fundo o Morro da Carioca no Centro da cidade, onde 17 pessoas morreram no deslizamento de terra, ocorrido na noite do dia 31 de dezembro de 2009. Em Angra dos Reis, há um grande número de casas construídas nos morros, consideradas em algumas localidades, como aglomerados subnormais<sup>3</sup>. Estas casas estão em áreas consideradas impróprias devido ao tipo de solo.

É uma imagem diferente das veiculadas nos folhetos e revistas e nas imagens das novelas da TV Globo há um tempo. Não que Angra não tenha praias de águas transparentes e belas ilhas, no entanto, esses lugares belos e de áreas planas, em alguns casos, próprios para a moradia, estão reservados e privatizados pelos donos dos meios de produção (RIBEIRO, 2006). Aos trabalhadores de Angra estão reservados os morros e a rotina do medo a cada verão, quando acontecem as chuvas fortes e há riscos de desabamento.

---

<sup>3</sup>É o conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas pela ausência de título de propriedade e pelo menos por uma das características abaixo: irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes e/ou carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública (IBGE, 2010).



**Imagem 1**– Vista do Morro da Carioca, no centro de Angra - Deslizamento ocorrido na noite do dia 31/12/2009.  
Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Angra\\_dos\\_Reis-Morro\\_da\\_Carioca-2010-01-04.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Angra_dos_Reis-Morro_da_Carioca-2010-01-04.jpg)Foto:  
Roosevelt Pinheiro/ABr - Acessado em 15/07/2018.

No sistema capitalista, temos uma grande maioria de sujeitos formando a classe trabalhadora e um pequeno número de sujeitos dominando a maior parte da riqueza (meios de produção, fábricas, empresas, praias, ilhas, áreas produtivas, riquezas minerais, imóveis) da humanidade. A pesquisa *Desigualdade Mundial 2018* mostra que, no período de 2001 a 2015, “quase 30% da renda do Brasil está nas mãos de apenas 1% dos habitantes do país, a maior concentração do tipo no mundo” (BORGES *apud* PIKETT, 2017).

Analisemos um outro dado importante que mostra que a exploração do trabalhador passa também por sua condição de raça. Se os/as trabalhadores/as brancos/as são explorados, as trabalhadoras negras são ainda mais. Segundo dados de 2013, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as mulheres negras são as que trabalham sem carteira assinada e têm salário de 57,6 % menor do que as trabalhadoras brancas. Elas representam a maior cota de contratos precarizados, deserviços terceirizados e de trabalhos informais e temporários (DURANS, 2015). Essas condições de exploração e da existência da propriedade privada foram sendo construídas ao longo da história da humanidade.

Os seres humanos se diferenciam dos demais animais por sua capacidade de produzirem suas condições de existência material e intelectual. Essas condições não são dadas livre e independente, estão dadas de modo objetivo, independente dos nossos desejos, e dependem do meio ambiente, de condições biológicas da espécie humana e da procriação. Importante destacar que a procriação não é apenas um dado biológico, mas já é social, à medida que decorre da forma como se dá a troca entre os seres humanos e como é simbolizado psicologicamente e culturalmente a diferença dos sexos. E, de acordo como interpretam e realizam a diferença sexual, farão a divisão social do trabalho (CHAUÍ *apud* MARX, 1995):

A produção e reprodução das condições de existência se realizam (...) através do trabalho(...) da divisão social do trabalho(...) da procriação(...) e do modo de apropriação da natureza (a propriedade). Esse conjunto de condições forma, em cada época, a sociedade e o sistema das formas produtivas que a regulam, segundo a divisão social do trabalho (CHAUÍ *apud* MARX, 1995, p. 413).

A divisão social do trabalho, que começa na família, na diferença sexual das tarefas, entre agricultura e comércio, é a manifestação da propriedade, ou seja, a divisão entre as condições e os instrumentos e o próprio trabalho como forças produtivas. Enfim, ao longo do processo histórico é possível analisar diferentes formas de relação entre meio de relação e força produtiva, de divisão do trabalho decorrente das propriedades e das relações entre os meios de produção e as forças produtivas (CHAUÍ *apud* MARX, 1995).

“Ao longo de sua história o capitalismo se metamorfoseou de diversas formas: liberalismo, imperialismo, socialdemocracia, neoliberalismo. Na atualidade vivemos o capitalismo neoliberal (...)” (FREITAS, 2008, p. 99). Mas, em essência, o capitalismo vem promovendo a exploração do trabalhador, privatizando bens materiais e naturais e definindo que o consumo deve ser o maior desejo de todos.

Trazer a discussão sobre o sistema capitalista, a sociedade de classes, o processo histórico de exploração dos trabalhadores/as e a luta de classes, a partir de uma perspectiva marxista, é importante para compreender as condições materiais em que vivem os /as jovens negros/as estudantes da escola pública e, também, as suas perspectivas, os seus pensamentos, comportamentos e interesses. É importante ainda para compreendermos o porquê do consumismo, do individualismo e da competitividade entre os sujeitos na nossa sociedade.

No entanto, há outras dimensões que definem o sujeito, como a raça e o gênero. A raça “entendida como noção ideológica, engendrada como critério social para distribuição de posição na estrutura de classes” (SOUZA, 1983, p. 20). Mesmo fundada em

características biológicas, como a cor da pele, a raça sempre foi definida, no Brasil, como característica compartilhada por um determinado grupo social, que “ tendo em comum uma mesma graduação social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais” (SOUZA, 1983, p. 20, *apud* BASTIDE e FERNANDES, 1959 e IANI, 1972).

Compreendo gênero como um sistema que define os papéis do homem e da mulher na sociedade, assim como homens e mulheres devem se relacionar entre si, definido pelo contexto social, cultural, político e econômico. A partir dos papéis e relações de gênero da sociedade capitalista, criou-se a ideia do que cabe à mulher e o que não cabe, como por exemplo: à mulher está reservado o espaço da casa, o privado, o doméstico e o invisível. E, quanto ao homem, o espaço da rua, do público, do político, do visível e do heroísmo (DACACH, CORRAL, SCHUMMAHER, 1997). No entanto, para as mulheres negras, a situação se agrava, pois, ao mesmo tempo em que vivem as exigências dos papéis sociais, na realidade, elas são as menos valorizadas no desenvolvimento do trabalho, sustentam suas famílias e ainda carregam as imposições da escravidão: de terem seus corpos violados e consideradas como objeto sexual.

Importante ressaltar também que as mulheres negras e brancas vêm ao longo da história rompendo com essas ideias que definem os papéis sociais de gênero e que resultam em desigualdade e opressão para as mulheres.

Ser pobre, negro e mulher na nossa sociedade significa encarar o racismo e o preconceito de gênero cotidianamente. Além disso, há o pensamento dominante presente que define: ser pobre é algo natural do sistema, o negro é uma raça inferior e a mulher é para o serviço doméstico e a reprodução, mesmo que as mulheres venham ocupando espaços de poder e decisão.

Há uma tendência em analisar a sociedade a partir da dimensão de classe, sem considerar a raça, ou vice-versa, analisar a sociedade a partir da dimensão de raça, sem considerar a classe. Almeida (2016) explica que parte do movimento negro acredita que há uma incompatibilidade entre o Marxismo e a questão racial. O autor acredita que há dois motivos para esta desconfiança: o Marxismo enquanto método foi adotado pela branquitude, ou seja, foi tomado como um privilégio branco e, assim, as questões raciais sempre passaram ao largo das questões mais amplas. O outro motivo é que parte do Movimento Negro desconhece as contribuições das questões raciais que partem do Marxismo, talvez por falta da divulgação dessas obras ou mesmo por resistência. Esse afastamento é nocivo, impede o Marxismo de:

cumprir a sua tarefa maior que enquanto método, enquanto teoria, enquanto ciência da história, de olhar a realidade, naquilo que a realidade tem de mais profundo e mais concreto. Então isto inviabiliza. Não olhar a questão racial, não olhar a constituição das desigualdades, dos privilégios, a partir da chave do racismo, como elemento de compreensão, de inteligibilidade histórica, compromete este papel que o Marxismo assume desde os seus primórdios (ALMEIDA,2016,p.2).

Por outro lado, o Movimento Negro e os demais estudiosos da questão racial, quando não acessam o debate pelos dois vieses, deixam de ver aspectos estruturantes da realidade analisada:

(...) esta ciência da história, levando em consideração essas determinações econômicas, como essas determinações elas constituem o cenário político, como elas constituem a subjetividade, como elas constituem todas as formas de exploração e também as formas de opressão que estão vinculadas a formas de exploração. É a questão racial, o movimento negro deixa de entender aspectos fundamentais da sua própria situação enquanto movimento negro, então nesse sentido é necessário que estes dois polos passem a dialogar, até porque, a gente tem que ser justo, tem que olhar as coisas sob uma perspectiva histórica (ALMEIDA, 2016, p. 2).

É fundamental a aproximação entre Marxismo e racismo, pois se queremos entender a sociedade na proposta da radicalidade, pegando as coisas pela raiz, há que se ir na raiz da formação social brasileira e em todas as formas de exploração do capitalismo, da acumulação primitiva e do colonialismo (ALMEIDA,2016, p. 3).

(...) classes sociais são constituídas a partir de sujeitos em situações específicas e que vivem na sua condição de indivíduos, enquanto sujeitos nos seus atos concretos, que vivem e vivenciam a sua própria constituição, de sentimento, de visão de mundo. Lembrar o seguinte que quando nós falamos da exploração temos que lembrar das mulheres negras, que no interior da sociedade brasileira e não só do Brasil, são aquelas que são mais exploradas, que ganham os piores salários, que fazem os trabalhos chamados tidos improdutivos, que são fundamentais para a reprodução do capital, mas que são aqueles que são mais desvalorizados (ALMEIDA, 2017, p. 1).

O capitalismo implica a separação dos sujeitos em classes sociais e por raças e gênero, o que gerou uma situação concreta para a humanidade, sobretudo no Brasil, com a escravidão. Os sujeitos/trabalhadores, além de explorados por sua situação de classe, são oprimidos através do racismo. E, há mais de 500 anos, estes vêm sendo ensinados a embranquecer e a tentar ascender socialmente a partir de um modelo branco. A classe dominante branca

ideologicamente vem ensinando os negros pobres a como ascender socialmente, a partir da meritocracia e da imposição de um padrão comportamental e estético branco.

Souza (1983) analisa, em seu livro “Tonar-se negro”, o quão perverso é esse processo desenvolvido pela classe dominante branca. “Trata o contingente de negros, no que diz respeito ao custo emocional de sujeição, negação e massacre de sua identidade original, de sua identidade histórico-existencial (SOUZA, 1983, p. 18).

O afirmado acima pode ser visto como ideologia. “A ideologia é um fenômeno histórico-social decorrente de modo de produção econômica” (CHAUI, 1995, p. 417). É um mascaramento da realidade social e econômica, produzida por um conjunto de ideias e imagens que fazem com que os sujeitos vejam as relações sociais e econômicas como naturais. Por exemplo: por natureza, mulheres são para ter filhos/as e para o trabalho doméstico; é natural o trabalhador braçal receber salários mais baixos do que o intelectual; por natureza, os negros foram feitos para serem escravos (CHAUI, 1995).

Freire alerta que dentre muitos saberes necessários à prática educativa, faz-se necessário saber:

(...) a força às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar e opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “miópes. (...) mais séria ainda é a possibilidade de docilmente aceitarmos que o que vemos e o ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida (FREIRE, 1996, p. 142).

Moura (1994) afirma e reforça a ideia de Souza (1983) sobre racismo.

O racismo é um multiplicador ideológico que se nutre das ambições políticas e expansionistas das nações dominadoras e serve-lhe como arma de combate e de justificativa para os crimes cometidos em nome do direito biológico, psicológico e cultural de “raças eleitas”. Há também o racismo interno em várias nações, especialmente nas que fizeram parte do sistema colonial, através do qual suas classes dominantes mantêm o sistema de exploração das camadas trabalhadoras negras e mestiças (MOURA, 1994, p. 2).

E a ideologia tem uma capacidade de nos “miopizar” e de nos “ensurdecer”, nas palavras de Freire (1996), a tal ponto que parte da humanidade acredita nos discursos de que o capitalismo é o mal necessário, de que gastos com a previdência e com os direitos trabalhistas são pesados demais e impossibilitam o Brasil de crescer, de que no Brasil não há racismo, vive-se uma democracia racial. E tantos outros exemplos haveria para citar.

Desta forma compreendo, a partir dos estudos de Rego *apud* Vygotsky (1994), que se os/as jovens vivem numa sociedade em que os valores são os de ter bens privados, o individualismo, a competitividade, o preconceito, o racismo e a ideia de que mulheres são seres inferiores e que nasceram para determinado tipo de tarefa, como já descrevemos acima, há grandes possibilidades desses/as jovem internalizarem todos esses pensamentos, considerando ser a experiência oportunidade de aprendizado pela transformação do conhecimento sensorial em conhecimento racional.

Um das principais características que distingue radicalmente o homem dos animais é justamente o fato de que, além das definições hereditárias e da experiência individual, a atividade consciente do homem tem uma terceira fonte, responsável pela grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais: assimilação da experiência de toda humanidade, acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem (...)(REGO, 1994, p. 48 *apud* VYGOTSKY).

Os traços do funcionamento psicológico humano não são transmitidos de forma hereditária, nem são interiorizados passivamente por pressão externa. São construídos ao longo da vida do sujeito através de um processo de interação do ser humano e seu meio físico e social, que possibilita a apropriação da cultura/conhecimento elaborado pelas gerações ao longo do tempo (REGO, 1994 *apud* VYGOTSKY).

Vale considerar que o processo em que se constrói o complexo psiquismo humano se dá imerso nas condições sociais históricas. O uso e a invenção dos signos são assemelhados ao uso e à invenção dos instrumentos no campo do trabalho. Signos são chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos e, os quais foram inventados para auxiliar na solução de problemas psicológicos, como por exemplo, lembrar, comparar, relatar e escolher. Assim como o machado é um instrumento de trabalho e corta melhor que a mão humana, as varetas usadas para contar o gado são signos, que ajudaram o ser humano a guardar na memória a quantidade de gados. A memória sendo mediada por signo é mais poderosa (OLIVEIRA, 1995). “Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente a sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações”(REGO, 1994, p. 52). Por exemplo, anotar um comportamento na agenda, escrever um diário para não esquecer detalhes vividos, consultar um atlas para localizar um país.

Os instrumentos têm função de proporcionar as ações sobre os objetos, e os signos de proporcionar ações sobre o psiquismo. Para Rego (1994) *apud* Vygotsky, os instrumentos e os

signos são elementos fundamentais na mediação. A mediação é caracterizada pela relação do ser humano com o mundo e com os outros homens. É através da mediação que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, desenvolvem-se. É através da mediação que os humanos irão internalizar práticas culturais. É através das relações entre os sujeitos – interpsicológicas– que ocorrerá ações internalizantes– intrapsicológicas (REGO, 1994 *apud* VYGOTSKY).

Na formação das características psicológicas humanas, a linguagem elaborada no curso da história social desempenha papel imprescindível. À medida que a linguagem permite lidar com os objetos exteriores, mesmo quando estes estão ausentes, ela permite analisar, abstrair e generalizar os objetos; é a função de comunicação que garante a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas (REGO, 1994 *apud* VYGOTSKY).

Estes estudos nos sinalizam que cada jovem é um ser único, na medida em que traz consigo suas experiências e conhecimentos, resultados de suas interações sociais. Cada jovem ao entrar na escola terá um nível de aprendizado, de desenvolvimento psíquico e de linguagem própria, também resultado destas interações sociais. À escola caberá agir como mediadora, na medida em que é a instituição legalmente responsável pelo ato de ensinar e cuidar, para que possa propiciar o desenvolvimento psicológico humano.

A escola, enquanto um dos espaços formais de educação dos sujeitos, tem papel fundamental na formação dos seus pensamentos, sejam crianças, jovens ou adultos. É a escola que, a partir do ensino dos saberes que considera imprescindíveis, dos materiais pedagógicos que seleciona, das relações que são estabelecidas entre os sujeitos, sejam profissionais, estudantes e comunidade, da forma como se dá a sua gestão política, financeira e administrativa, da forma como vê seus estudantes, da comunidade na qual a escola está inserida e da organização sociedade, contribuirá para a formação de sujeitos alienados ou de sujeitos reflexivos.

Em “disputa” com a escola, há outros espaços, formais ou não, que também educam os sujeitos. Como por exemplo: as igrejas, terreiros e templos; as associações de moradores; os sindicatos; as empresas e fábricas. Em todos esses espaços, os sujeitos estão sendo educados numa visão de mundo, numa forma de compreender as relações presentes no mundo, para além dos espaços virtuais proporcionados pela tecnologia e pela mídia (televisão, rádio, imprensa, meios eletrônicos).



A escola não é neutra, não existe por si só, isolada no mundo, como o “movimento” Escola Sem Partido falaciosamente defende. A organização Escola Sem Partido se apresenta como um movimento, criado em 2004 pelo Procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, que, em termos gerais, buscava coibir a abordagem de determinados temas na escola, como por exemplo: as relações de gênero, a orientação sexual, os modelos de famílias e as religiões de matrizes africanas, assim como qualquer crítica ao capitalismo e à educação conservadora. Para coibir a abordagem desses temas, a organização atua em diversas frentes simultâneas: matérias de opinião nos meios de comunicação, apresentação de projeto de lei (PL) que proponha medidas de controle, denúncia e criminalização, e realizam debates e audiências em vários âmbitos (ALGEBAILLE, 2017). Segundo os defensores do “movimento”, o/a professor/a não é educador/a, mas um instrutor, cabendo-lhe a função de transmissor de conhecimento neutro, que não mobilize o ensino de valores e a discussão da realidade. O ato de educar é de responsabilidade da família e da religião. Essa concepção de educação desqualifica o/a professor/a, à medida que incentiva que estudantes e responsáveis desconfiem do/a professor/a, resume o seu papel a de um instrutor e propõe a alteração do princípio constitucional do pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas e da liberdade de ensinar e, propondo, ainda, a exclusão da liberdade de expressão (PENNA, 2017).

Face a isto, reafirmamos, o “movimento” Escola Sem Partido é falacioso, pois com esse programa o Projeto Escola Sem Partido toma sim partido. Este se posiciona a favor da manutenção do machismo, do racismo, das relações desiguais de gêneros, da homofobia, do proselitismo religioso, e, sobretudo, remete a educação a uma lógica de mercado, pois incentiva que estudantes e responsáveis denunciem professores/as que estejam “doutrinando” e “desrespeitando” a moral da tradicional família brasileira, além de ser “baseado no Código de Defesa do Consumidor” (PENNA, 2017, p. 39).

Outro aspecto que mostra a não neutralidade e as contradições do “movimento” é a relação direta do anteprojeto de lei do Escola Sem Partido à propaganda de candidatos a prefeito e vereador em municípios de 14 Estados, firmando termo de compromisso, assim como a progressiva ramificação junto a setores da mídia, segmentos religiosos, parlamentares, políticos-partidários e acadêmicos (ALGEBAILLE, 2017).

A escola está inserida na sociedade e suas políticas educacionais traçadas estão atreladas a projetos políticos, econômicos e sociais. Neste sentido, cabe à escola, a partir da elaboração e implementação do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), possibilitar que o processo educativo para os jovens e com os jovens contribua para a mudança da sociedade.

Concordamos com Freire: “o mundo não é. O mundo está sendo. (...). Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História (...) da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1996, p. 86). Importante destacar que o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 diz: "Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica"(LDB,1996,p.5).

Uma escola que forme para a mudança da realidade e que reconheça os processos ideológicos e os enfrente, é o parâmetro para analisarmos a escola pública a partir das vivências dos/as jovens e das determinações das políticas educacionais. Tal parâmetro nos serve como forma de perceber as relações de proximidade e de distanciamento do que se espera da escola como instrumento de mudanças e como forma de argumentar o pressuposto de que a escola estudada, de forma geral, reproduz as desigualdades vividas na sociedade.

A minha intenção com esta pesquisa é apresentar o/a jovem negro como sujeito que pensa, que tem perspectivas sobre si mesmo, sobre a escola e a cidade. O/a jovem não é um sujeito passivo no cotidiano da escola, por mais que alguns pensem assim. Talvez, os jovens estejam, na maioria das vezes, desinteressados, brincando, fazendo da escola um “espaço de lazer”, como alguns dizem, mas tudo tem um porquê. Além disso, o jovem também não é um sujeito à parte, é sujeito histórico, que vive todas as mazelas da sociedade capitalista. Eles têm carências afetivas, sentem medos, têm sonhos, têm traumas da vida, sofrem racismo e preconceitos dos mais diversos e pertencem a uma classe social, assim como os adultos. No entanto, os jovens estão em processo de formação, e, de forma alguma, pode-se exigir e esperar que eles se comportem como adultos e que sejam responsabilizados como tal. Os jovens e as jovens leem a realidade, refletem sobre ela e se posicionam cada um a sua maneira. Uns se revoltam, são agressivos e se automutilam, outros se fecham e se calam, o que evidencia a relevância social e política da abordagem feita na presente pesquisa.

E, para argumentar a afirmação de que a escola não é neutra, de que reproduz desigualdades sociais, o racismo e as relações de gênero vividas na sociedade, entrevistei quatro jovens negros/as da Escola Municipal Cleusa Fortes de Pinho Jordão, localizada na Grande Japuiba, em Angra dos Reis – RJ. A pesquisa teve como objetivo geral: analisar o papel da escola pública na contemporaneidade, considerando a perspectiva dos/as jovens negros/as. E como objetivos específicos: discutir marcos da história da escola no Brasil; discorrer sobre as políticas educacionais para a escola pública no Brasil contemporâneo e compreender a perspectiva do/a jovem negro/a sobre o contexto escolar e a cidade.

Vale lembrar, como já afirmado, que ensinar exige saber escutar o educando, ensinar exige disponibilidade para o diálogo e ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (FREIRE,1996).Acreditando nestes saberes, os pressupostos metodológicos escolhidos refletem a minha práxis como educadora das crianças, dos adultos e atualmente dos/as jovens. Busquei compreender as perspectivas dos/as jovens acerca da escola e de seu papel na sua formação e na sua compreensão da cidade de Angra dos Reis, compreendendo que a pesquisa pode ser qualitativa,que corresponde ao aprofundamento do conhecimento para interpretar, mediante análise de conteúdo, o contexto do objeto que está sendo pesquisado (DELMASSO, COTTA e SANTOS, 2014).

Minayo (1994) afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, trabalhando com um universo de significados, crenças, motivações, atitudes e aspirações presentes nos universos das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser quantificados ou reduzidos a variações. Vê como diferença entre a pesquisa quantitativa e qualitativa o fato dos cientistas sociais que utilizam estatísticas apreenderem do fenômeno o que é “visível, morfológico, ecológico e concreto”, enquanto que,na abordagem qualitativa, busca-se compreender o mundo e as relações humanas numa dimensão não perceptível, não captável em equações, médias e estatísticas. Minayo destaca que estas abordagens não se opõem, pelo contrário, se complementam, pois a realidade envolvida pelas mesmas interagem e excluem qualquer dicotomia.

Sendo assim, considereei como mais adequada aos meus objetivos, as questões de estudo, os sujeitos da pesquisa, a concepção teórica e a abordagem qualitativa, na medida em que busquei compreender a perspectiva dos jovens e os seus pensamentos acerca de si mesmos e da escola. Tal dimensão, concordando com Minayo(1994) e Del- Masso, Cotta E Santos (2014), não pode ser quantificada, como na abordagem quantitativa, mas sim analisada em seu conteúdo e no contexto em que estão inseridos o objeto. Neste caso, discordo dos autores, pois reafirmo que os /as jovens não são objetos, são os sujeitos da pesquisa.

Decidi, orientada pela minha observação participante, entrevistar jovens que foram eleitos por apresentarem o perfil daqueles que com frequência são atendidos pelos/as pedagogos/as, negros/as e que aceitaram o convite para a entrevista.

As entrevistas realizadas foram definidas a partir da observação participante (WHYTE, 2005 *apud* VALADARES, 2007) que considera nas suas indicações sobre o tema que:

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. Uma auto-análise faz-se, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa. A presença do pesquisador tem que ser justificada (p. 301) e sua transformação em "nativo" não se verificará, ou seja, por mais que se pense inserido, sobre ele paira sempre a "curiosidade" quando não a desconfiança (VALADARES, 2007, p. 154).

Os anos do exercício do trabalho como pedagoga permitiram interação com os sujeitos pesquisados/entrevistados, o que atuou na definição das entrevistas e na minha inclusão na comunidade, sem me confundir como nativa e, com isso, considerando que as desconfianças não foram superadas, mas, mesmo assim, possibilidades emergiram dessa relação que possibilitou a análise. No processo das entrevistas, procurei ouvir dentro do sentido acionado pelo entrevistado: “a observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa (p. 303)” (VALADARES, 2007, p. 154).

Na pesquisa participante, “o pesquisador, ao realizar as suas observações e investigações, compartilha-as com os participantes da pesquisa, os quais se manifestam e expressam situações vividas” (DEL-MASSO, COTTA e SANTOS, 2014, p. 8 *apud* SEVERINO, p. 120). A técnica de investigação e de observação participante é uma forma do pesquisador se colocar “numa postura de identificação com os pesquisados” (DEL-MASSO, COTTA E SANTOS, 2014 *apud* SEVERINO, 2007, p.120).

As técnicas utilizadas na pesquisa de campo foram a entrevista e a observação participante, conforme já referido, com registro em diário de campo. A entrevista, segundo Duarte (2004), não é a única técnica existente a ser utilizada para a pesquisa qualitativa, outras técnicas podem ser utilizadas, como por exemplo, registro de caderno de campo e outras fontes. Entrevistas também não são adequadas a todas as situações de pesquisa, pois dependendo do ambiente, o entrevistado pode ser colocado em risco, neste caso, a entrevista é desaconselhável.

Concordando com Duarte, fiz a opção do uso da entrevista, mas também utilizei como instrumento a observação participante em diferentes momentos na escola. Tive o cuidado de conversar com os/as jovens em particular, de modo que todos foram entrevistados fora da escola. A identidade de cada jovem está preservada. Escolhi nomes para identificá-los a partir

de situações vividas por mim com os mesmos e, no caso do último entrevistado, ele fez a opção do nome.

O roteiro (Anexo 1) de entrevista foi elaborado a partir dos objetivos e, a partir daí, defini como categorias de análise: conceito de juventude - ser jovem; a escola - em que a escola te ajuda a ser jovem; o contexto da escola - Angra dos Reis; como os jovens te veem?; ser negro - torna-se negro/a pensando o futuro.

Quanto à observação participante, considero importante sinalizar alguns mandamentos apontados por Valladares *apud* William Foote Whyte (2005), pois me ajudaram a refletir sobre minha observação:

(...) As entrevistas formais são muitas vezes desnecessárias (p. 304), devendo a coleta de informações não se restringir a isso. Com o tempo os dados podem vir ao pesquisador sem que ele faça qualquer esforço para obtê-los. (...).

- O pesquisador não deve recuar em face de um cotidiano que muitas vezes se mostra repetitivo e de dedicação intensa. Mediante notas e manutenção do diário de campo (field notes), o pesquisador se autodisciplina a observar e anotar sistematicamente(...) (VALLADARES, 2007, p. 154).

Utilizei a entrevista, mas muitas pistas foram possíveis de serem captadas no cotidiano da escola, observando os jovens, ora atuando como pedagoga, ora como pesquisadora. Vale ressaltar que o trabalho do pedagogo envolve também pesquisa, na medida em que há necessidade cotidianamente de refletir sobre a ação.

Em relação ao registro cotidiano no diário de campo, não me foi possível, devido ao trabalho de 8 horas diárias e 5 dias por semana. No entanto, elegi alguns momentos vividos na escola com os/as jovens e fiz registro no diário de campo. Tais registros me permitiram lembrar, no momento da escrita do texto dissertativo, alguns fatos que me ajudaram na análise. Nele encontram-se registradas as observações das vivências com os/as jovens e demais profissionais que compõem a escola. Há registros de alguns momentos, como por exemplo: o recreio, a entrada e saída do turno, os horários vagos, a alegria de uma jovem negra quando colocou tranças, as situações envolvendo conflito entre os jovens e entre os profissionais da escola, os questionamentos levantados pelos jovens relacionados ao cotidiano das escolas, como por exemplo, uso do livro didático, mudanças no espaço físico do banheiro, dentre outras situações. Momentos que uma escola pública de quase mil alunos experimenta: indagações, indignações, alegrias, revoltas. Há situações também que não estão no caderno de campo. São situações que aconteceram há muito tempo, mas estão marcadas na

minha memória e de alguma forma me ajudam a refletir.

Na delimitação do campo de pesquisa, escolhi quatro jovens negros estudantes da escola municipal Cleusa Fortes de Pinho Jordão, moradores da Grande Japuiba: dois jovens e duas jovens. A escolha desses jovens justifica-se, principalmente, por serem jovens negros e negras, filhos/as de homens e mulheres trabalhadoras, e por se destacarem no cotidiano da escola com sua ousadia de ser jovem negro/a. Ora desafiando o cotidiano, com sua beleza negra, ora dizendo que não aceita qualquer tratamento desrespeitoso, e outras vezes nos surpreendendo com suas vozes talentosas e seu jeito de ser, mesmo quando a sociedade do capital insiste em dizer não, aqui não é o seu lugar, estes/as insistem e permanecem ou, muitas vezes, “quando expulsos”, retornam.

Vale ressaltar que não analisei o currículo da escola, onde os jovens pesquisados estudam, e nem a proposta curricular da rede municipal de ensino de Angra dos Reis, assim como as influências/imposições das últimas reformas curriculares, sobretudo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a qual provoca a práxis dos/as professores/as e o Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP. No entanto, o trabalho pode oportunizar ao coletivo da escola e aos demais profissionais de educação da escola pública uma reflexão que considero de suma importância para a resistência ao projeto do capital na sua fase neoliberal e nas suas políticas educacionais, que vêm sendo implementadas no Brasil desde o governo Collor de Mello.

O texto está organizado em três capítulos que tratam sobre: marcos da história da educação no Brasil como produtores e reprodutores das desigualdades sociais e raciais; a escola pública definida pelas políticas educacionais e a perspectiva de jovens negros/as sobre ser jovem, a escola e a cidade em que vivem.

## **1 – NEGROS E NEGRAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL.**

Neste capítulo, apresento e analiso brevemente o desenvolvimento das políticas educacionais na história da educação brasileira, a partir da perspectiva do desenvolvimento econômico brasileiro, assim como evidencio a luta dos/as negros/as escravizados pelo direito à escolarização e a liberdade, numa sociedade que se tenta a qualquer custo invisibilizar e exterminar negros/as e indígenas.

### **– Luta pelo fim da escravidão e o acesso à escolarização.**

Analisar a educação dos negros e negras em território brasileiro implica recuperar na história a invasão portuguesa no Brasil há cerca de 500 anos, sobretudo o início do extermínio dos povos indígenas. “Segundo alguns historiadores, na época desse encontro havia aqui uma população de cerca de seis a nove milhões de pessoas distribuídas em mais de 900 sociedades” (TERENA, 1992, p. 6). Eram etnias organizadas em diferentes partes do território brasileiro com inúmeras diferenças entre si, “em suas formas de organização, na economia, no sistema de crenças e religiosidade, nos rituais e festas e nos conhecimentos, entre outros aspectos” (COLLET, PALADINO, RUSSO, 2014, p. 12). Verificadas todas essas diferenças e especificidades entre as mais de 305 etnias, também há muitas características em comum, destacando-se a vinculação com o território, que é muito complexa e diferente daquela própria do sistema capitalista (COLLET, PALADINO, RUSSO, 2014, p. 12).

O Brasil possuía rica diversidade de flora e fauna, destacando-se a árvore de madeira pesada, dura e muito resistente, encontrada no interior da floresta primária, cujo nome dado pelos portugueses foi pau-brasil. De alto valor comercial, guardava um princípio colorante usado na tintura de tecidos e na fabricação de tintas para escrever. Foi a primeira riqueza saqueada pelos portugueses do território, e o início de um processo de desmatamento e destruição da mata atlântica e demais biomas, assim como o início da imposição do pensamento europeu à América Latina. Quando se esgotava a reserva de floresta de uma determinada região, migravam para outra, deixando o rastro da destruição. Esta exploração gerou muita riqueza ao reino português e, para facilitar a extração do chamado pau-brasil, os portugueses organizaram expedições guarda-costas e se instalaram no litoral com seus comerciantes organizados em feitorias.

No início do processo de colonização e exploração, impuseram aos indígenas a condição de mão de obra para o trabalho. Traziam da metrópole portuguesa bugingangas e as ofereciam em troca de sua mão de obra no corte de pau-brasil (escambo). Terena<sup>4</sup> afirma que, no início deste encontro, entre homem branco e indígena, trocou-se:

a amizade do homem índio pela escravidão, pela perseguição, pela violação da família e da mulher índia. Era preciso explorar o ouro e a prata e derrubar as árvores, mesmo que para isso tivessem que destruir um povo que ignorava esses valores (TERENA,1992, p. 6).

Terena (1992) afirma ainda que, mesmo sem entender a imposição da submissão, foram aos poucos cedendo àquela língua estranha, aos costumes e à religião. Mas ao perceberem que foram traídos e que já não eram donos de suas aldeias, armaram-se, para defender suas terras e suas famílias. Deu-se início a um extenso conflito entre indígenas e europeus. Caça, fuga, enfrentamento e luta, iniciando-se o extermínio de indígenas, seja através da morte nos confrontos, seja através do contágio das doenças trazidas pelo branco (TERENA, 1992).

Na época, a riqueza do território brasileiro chamou atenção não só dos portugueses, mas também de outras expedições piratas à costa, como bem mostra o trecho do “diálogo imaginário entre um velho índio tupinambá e um francês” (AQUINO,CALADO,QUINTANILHA, BARROS, BARREIROS, 2000, p. 36-37) presente na obra escrita por Jean de Léry, que viveu na baía de Guanabara, na colônia francesa no século XVI:

Em geral, os nossos tupinambás ficam bem admirados ao ver os franceses e outros países longínquos terem tanto trabalho para buscar o seu arbotã, isto é, pau-brasil(...) “por que vindes vós outros, mairs e perós [franceses e portugueses], buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra?” Respondi que tínhamos muito, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraímos tinta para tingir(...) Retrucou o velho imediatamente: “E por ventura precisais de muito?” Sim respondi-lhe(...) pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouros, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil(...) “Ah!,” retrucou o selvagem(...) “ Mas este homem tão rico de que me falas não morre?” Sim, disse eu, “morre como os outros”. (...) perguntou-me de novo: “ E quando morre, para quem fica o que deixa?” Para seus filhos(...) para os irmãos ou parentes mais próximos. “Na verdade” continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, “agora vejo que vós outros mairs sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes

---

<sup>4</sup>Marcos Terena é indígena da etnia Xane do Mato Grosso do Sul, coordenador do Comitê Intertribal, durante a construção da aldeia Kari-Oca.



incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutria suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que, depois da nossa morte, a terra que nos nutriu também nos nutrirá, por isso não nos preocupamos e descansamos sem maiores cuidados!”(AQUINO,CALADO,QUINTANILHA, BARROS, BARREIROS, 2000, p. 36-37).

A conversa evidencia a intenção dos franceses – explorar e acumular riqueza – contrária ao valor dos povos indígenas – viver em harmonia com a terra – e também mostra aos portugueses que somente uma expedição guarda-costa não daria conta de manter o seu monopólio. Os portugueses começam assim a consolidar a invasão, fixando-se no território através da organização das colônias e de seu povoamento. A princípio o território brasileiro foi dividido em Capitânicas Hereditárias e, posteriormente, organizou-se sob um Governo Geral para melhor organização do território e sua exploração.

A colonização passou por fases relacionadas à exploração, à produção e à comercialização de determinado produto, assim como por ciclos econômicos – ciclo do açúcar, ciclo do café, ciclo do ouro – que a princípio utilizaram a mão de obra indígena e, posteriormente, a mão de obra dos negros escravizados. Nesse período, milhares de negros no continente africano foram vendidos para outros países na condição de escravos, dando origem a diáspora africana:

Cercade dez milhões, destes negros escravizados, foram trazidos para as Américas. Destes aproximadamente seis milhões vieram para o Brasil a fim de serem empregados na lavoura açucareira, na mineração e no plantio de café. Dos africanos que vieram para cá, cerca de 60% foram enviados para a região sudeste (ANJOS e PEREIRA,2011, p. 3).

Eram trazidos em navios negreiros tantos homens quanto mulheres e crianças. Há registros de que em certas situações, cerca de 400 pessoas, numa embarcação, em situação desumana, com alimentação e água reduzidas, viajavam amontoadas e presos nos porões dos navios. No desembarque eram levados a depósitos e posteriormente postos à venda (ANJOS e PEREIRA,2011). Durante a travessia do Atlântico muitos negros/as morreram, ora pela violência sofrida, ora pelo contágio de doenças que se proliferaram nas péssimas condições de higiene do navio.

Com os portugueses responsáveis pela administração da colônia vieram também os jesuítas, com o objetivo de catequisar, educar e formar indígenas e negros escravizados para a

“vida” na colônia. Dando início, assim, as primeiras ações políticas da Coroa Portuguesa para a educação no Brasil. Freitag (2005) estabelece uma relação direta entre o desenvolvimento da política educacional e o jogo de interesses, a luta pelo poder e o desenvolvimento do capitalismo no país. Realiza-se a análise dividindo a história por períodos, conforme veremos a seguir:

No primeiro período, o modelo socioeconômico do Brasil era agroexportador, baseado na exportação de produtos (como o café, o açúcar, o ouro e outros) para as metrópoles. Tal modelo foi implantado na época da colônia, perdurando até a crise do café, resultado da crise mundial em 1929. Este modelo dependia das oscilações do mercado hegemônico e, com isto, mostrava a sua fragilidade. Em relação à educação, podemos dizer que quase inexistia uma política estatal. Isso não quer dizer, porém:

que o sistema educacional correspondente aos diferentes momentos desse período fosse totalmente inoperante. De fato, durante o Brasil-colônia, funcionou aqui um sistema educacional montado pelos jesuítas que cumpria uma série de funções também importante para a coroa portuguesa (FREITAG, 2005, p.82).

Os jesuítas cumpriam, nesta época, o papel de operar a educação para a coroa portuguesa (Estado).

a fase colonial caracterizava-se pela inexistência de organizações autônomas que compusessem a sociedade política. Essa se reduzia as representações locais do poder da metrópole. A sociedade civil era composta quase que exclusivamente pela Igreja. A infra-estrutura correspondia ao que acabamos de caracterizar como economia agroexportadora. (FREITAG, 2005, p. 82).

Neste período, a sociedade era composta por africanos escravizados, senhores da casa grande e administradores da coroa portuguesa e pelo clero. A monocultura latifundiária exigia o mínimo de qualificação e era exercida pelo negro escravizado. A escola, como mecanismo de re-alocação dos indivíduos na estrutura de classe, era dispensável, mas restavam-lhe duas funções: a reprodução das relações de dominação e a ideologia dominante. Era exercida pelos jesuítas nos colégios e seminários, preparando os futuros bacharéis em direito, belas artes e medicina, tanto na colônia como na metrópole. Além dos quadros da igreja e os educadores – quase que exclusivamente do seu meio. A igreja formava os dirigentes da colônia e os futuros teólogos (FREITAG, 2005, p.83).

Tomemos também Gonçalves e Silva (2000, p. 135 *apud* NASCIMENTO, 1940,p. 220) para melhor compreendermos o período: “se proibia o alfabeto nas casas grandes, inclusive a descendentes dos fidalgos e dos afortunados portugueses”. Sobretudo, os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever e de frequentar escolas. Somente nas fazendas de padres jesuítas, alguns conseguiam, quando estas existiam, mas a alto preço, pelo privilégio. Os jesuítas visavam a alta elevação moral dos seus escravos, ensinando lições do catecismo e o aprendizado das primeiras letras. No entanto, não podiam desejar estudos de nível médio e superior (GONÇALVES e SILVA(2000, p. 135).

Nessas escolas dos jesuítas, as crianças negras eram submetidas a “um processo de aculturação, gerada pela visão de mundo, organizada por um método pedagógico” de caráter repressivo que visava a “modelagem da moral cotidiana, do comportamento social” (GONÇALVES e SILVA, 2000,p. 135 *apud* FERREIRA e BITTAR, 2000).

Desta forma, a igreja católica assumia a hegemonia na sociedade política e educava para a o cristianismo e a cultura europeia, subjugando a população indígena e tornando dócil a população negra, contribuindo para a manutenção do status quo (FREITAG, 2005). Porém, em relação à origem do Estado do Piauí, podemos afirmar que o poder da Igreja avança para além da responsabilidade de educar, com intervenção no político territorial. Segundo o relatório “Descrição do sertão do Piauí”, escrito pelo padre Miguel de Carvalho durante os anos de 1694-1698, ao Reverendo bispo de Pernambuco Frei Francisco de Lima, os primeiros senhores daquelas terras foram Domingos Afonso Sertão e Leonor Pereira Marinho. Encontravam-se divididas em 129 fazendas e 441 pessoas, entre brancos, índios, escravos, mestiços e pessoas livres, que exerciam as mais variadas atividades (ENNES,1938, p. 370).

Todavia, no ano de 1722, a melhor descrição a respeito do ambiente das fazendas e dos seus moradores era o relato memorialístico de Vigário Domingos Gomes sobre as fazendas deixadas em testamento aos religiosos da Companhia de Jesus da capitania da Bahia de Todos os Santos. Domingos, além de descrever todos os bens, ficou encarregado de entrevistar escravos, mamelucos e mulatos que viviam nas fazendas:

(...) assim como um observador atento aos detalhes, descrevendo tudo que lhe exercia atração, o padre Domingos Gomes operava como um verdadeiro etnógrafo, relatando aspectos da vida cotidiana, as relações de parentela e revelando o jogo de poderes que se constituíam entre os próprios escravos das fazendas, a tal ponto, segundo o missionário, pela ausência do proprietário, os escravos (re) construíram reinos negros em espaços brancos (SOUSA e SILVA, 2017, p. 27).

O relatório foi produzido com o objetivo de dar ciência às autoridades eclesiásticas sobre os bens deixados e seus estados de conservação. E, evidentemente, tomar posse das terras que se encontravam no poder dos negros escravizados. É também, na Capitania do Piauí, que Esperança Garcia, mulher negra escravizada, contraria as intenções das missões jesuíticas de “tonar dócil” os negros escravizados e, consciente da sua situação de escravizada, escreve uma carta em 6 de setembro de 1770 ao Governador da capitania de São Jose do Piauí, denunciando maus tratos a si, às suas companheiras e aos seus filhos, assim como a separação do marido e o impedimento de batizar os filhos (SOUSA; SILVA, 2017, p. 9):

Eu sou uma escrava de Vossa Senhoria da administração do Capitão Antônio Vieira do Couto, casada. Desde que o capitão lá foi ministrar que me tirou da fazenda algodões, onde vivia com o meu marido, para ser cozinheira da sua casa, ainda nela passo muito mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho meu sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca, em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que cai uma vez do sobrado abaixo peiada; por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar há três anos. É uma criança minha e duas mais por batizar. Peço a vossa senhoria pelo amor de Deus ponha os olhos em mim ordinando digo mandar ao procurador que mande para a fazenda aonde me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha”(SOUSA e SILVA, 2017, p. 9 *apud* MOTT).

Esperança Garcia teve atuação singular no cenário das lutas contra a escravidão e também diante da missão, na época, da igreja católica: formar para a submissão e para a manutenção do status quo. Esperança Garcia aprendeu a ler e escrever e ousou escrever ao governador o que vivia, fazendo uma carta-denúncia. Atuação singular, porque resistia através da luta pelo direito, e atuou como membra da comunidade política que a escravizava. Importante ressaltar que Esperança Garcia conviveu com outras estratégias de luta contra a escravidão, como as fugas que formaram os Quilombos, os suicídios e os assassinatos, “formas que as pessoas escravizadas negavam o pertencimento à sociedade que as subjugavam, procurando maneiras de sobrevivência dentro da ordem estabelecida (SOUSA e SILVA, 2017).

Esperança Garcia usa como ferramenta a luta por direitos – o casamento e o batismo no ambiente das fazendas – que, na época, eram concessões no ambiente das fazendas jesuíticas do Piauí, na política de catequização dos escravos e indígenas (SOUSA e SILVA, 2017).

Nas obras dos Missionários Jorge Benci (1650) e André João Antonil (1649 e 1716), é possível compreendermos também a relação entre educação e escravidão, ou seja, a proposta pedagógica dos jesuítas na formação dos negros escravizados. A obra retrata a forma como os negros escravizados deveriam ser tratados na província de Salvador, cidade sede do primeiro Governo Geral do Brasil, com a presença de Tomé de Sousa, senhores de engenho, grandes comerciantes de escravos, oficiais régios, artesãos, religiosos e escravos. A província, mais precisamente o recôncavo baiano, destacava-se, em 1580, por contar com 36 engenhos. Solo fértil, abundância de água, madeira e área de pastos foram fatores determinantes para o desenvolvimento dos engenhos no recôncavo (CRESSONI, 2016).

Cressoni (2016) *apud* Antonil (1982) descreve que, segundo os jesuítas, os negros escravizados deveriam entender que todo feitor-mor tem muito poder para lhes mandar e repreender e, quando necessário, castigar, mas entendiam que castigos físicos eram necessários, mas não em excesso, pois poderiam gerar estímulos à fuga e poderiam fazer com que os escravos deixassem de temer as penas, se caso estas fossem desnecessárias. E, assim, os padres também alertavam os senhores de engenho de que os castigos, por exemplo, amarrar com o cipó e meter no tronco, não são castigos dignos de cristãos. Do mesmo modo, os padres condenavam os senhores de engenho que não cuidassem das enfermidades, sob pena de não terem Deus na outra vida. Em consonância com os interesses dos senhores de engenho, os jesuítas explicavam aos negros escravizados que todo o sofrimento seria compensado com a salvação.

E, assim, outras obrigações eram necessárias para garantir a salvação da alma: batismo e a guarda de todo domingo e dia santo. Tais obrigações fizeram com que os religiosos classificassem alguns proprietários como indivíduos não temerosos ao Criador, pois não prezavam pelo batismo, assim como não garantiam o sustento dos negros escravizados, fazendo com que estes, nos dias santos e domingos, trabalhassem em suas lavouras para garantir sua sobrevivência. Além disso, aconteciam as festas para o descanso físico e para a interrupção do trabalho. Há a hipótese de que o culto aos santos católicos escondesse, a partir dos batuques, uma proximidade de culto aos orixás e voduns praticados na África (CRESSONI, 2016).

O Marquês de Pombal via nos jesuítas, principalmente na Companhia de Jesus, uma ameaça ao poder do Estado, por isto, expulsou-os do reino e das colônias em 1759. Isto causou problemas, principalmente no Brasil, onde a Companhia de Jesus era a grande responsável por educar os filhos dos colonos. Em substituição aos colégios jesuítas, Pombal

criou as aulas régias a figura do Diretor Geral dos estudos, que deveria fiscalizar os professores, no entanto, após dois séculos de ensino jesuíta, muitos colonos resistiram à mudança (REIS, 2009).

Mas, mesmo com sua expulsão transitória no fim do século XVIII, a igreja preservou a sua força ainda no império e na primeira fase da república (1889-1930). Aliás, poucas foram as mudanças da sociedade durante o império e a primeira fase da República: da monocultura açucareira passava-se para a monocultura cafeeira e da mão de obra do negro escravizado passava-se, parcialmente, para a mão de obra dos imigrantes. Mão de obra esta que se intensifica com a resistência dos negros à escravidão, assim como as campanhas cada vez maiores pelo fim da escravidão, a expansão da lavoura cafeeira e a crise nos países europeus, que forçavam muitos indivíduos a migrar (FREITAG, 2005).

No entanto, com o fim do Império e “início do trabalho livre”, a estrutura social permanece a mesma, de dominadores e dominados. Não há necessidade da escola brasileira qualificar a mão de obra imigrante, pois para a função que exerceria, ela já vinha preparada, mas há a necessidade de fortalecer a sociedade política. Surgindo, então, a necessidade de formação de quadros técnicos e administrativos com a vinda da Família Real para o Brasil e com a independência política do Brasil. Constrói-se uma série de escolas militares, não confessionais, de nível superior ao longo do território brasileiro, passando, assim, a assumir parcialmente a função de formar os dirigentes/dominadores. Em paralelo, a igreja continua desempenhando o seu papel de educar para a ideologia dominante.

Importante destacar que um dos fatores que provocaram o fim do Império e a Proclamação da República foi o movimento abolicionista. Durante este período, acirraram-se as discussões políticas pelo fim da escravidão. O debate se iniciou com os apelos pela extinção do tráfico, passando por medidas que estimulavam a libertação, e, finalmente, decidiu-se por determinações legislativas, resultados de projetos que visavam a abolição gradual dos escravos, a fim de prepará-los para a sociedade livre. As determinações legislativas tiveram como resultado a promulgação das leis – Eusébio de Queiroz, Ventre Livre, Sexagenário e Áurea. Tais leis iriam provocar “mudanças” na escolarização dos negros escravizados e dos ex-escravos.

Até a segunda metade do século XIX, o ensino da leitura e da escrita é realizado de forma dissociada. Primeiro se aprendia técnicas de leitura e depois, havendo a possibilidade, aprendia-se a escrever e, por fim, as quatro operações. O ensino se dava tanto no espaço doméstico quanto nas aulas com professores particulares ou nas aulas públicas. É no período

pós 1860 que a escolarização começa a ser vista como fundamental para a adaptação dos escravos à nova sociedade que começava a se esboçar no Brasil a partir do trabalho livre. A partir de 1871, com a Lei do Ventre Livre, passa-se a constituir uma atribuição legal à escolarização dos filhos dos negros escravizados (MORAIS, 2016).

Importante assinalar que desde 1824, na primeira constituição, determinou-se a instrução primária gratuita para todos os cidadãos brasileiros. A matrícula e a frequência dos negros escravizados não foram permitidas. Nas aulas públicas, somente abria-se uma exceção ao ensino dos adultos em aulas noturnas.

Morais (2016) *apud* Fonseca (2002) esclarece ainda que:

É pequena, na historiografia brasileira, a produção sobre a relação de escravos e ex-escravos com o mundo letrado, ressaltando-se o fato de que, até o presente momento, poucos debruçam sobre o século XVIII e a primeira metade do XIX. Na tentativa de contribuir para a superação desta tendência, procura-se, (...) pensar a educação como um processo amplo, pois no período abordado(...) a maioria da população brasileira era iletrada e a rede pública de ensino incipiente. Grande parte dos letrados da época possuía formação autodidata ou aprendera a ler, escrever e contar em espaços não escolares; o mundo vivido pelos escravos era ainda mais marcado por esses aprendizados ocorridos em espaços exteriores ao mundo da escola (MORAIS, 2016 p. 102 *apud* FONSECA, 2002).

Porém, Silva e Gonçalves (2016) dizem que, com as novas modalidades de trabalho que começavam a surgir, o Estado começa a investir nos cursos noturnos, associados à necessidade de preparar para o trabalho. O discurso difundido era que, para que um povo possa progredir ou criar uma civilização e evitar o crime e o vício, fazem-se necessários os antídotos instrução e trabalho. E, assim, os cursos noturnos para jovens e adultos foram pensados e se expandiram pelo país. Em 1878, o Decreto Leôncio de Carvalho cria os cursos noturnos para livres e libertos no município da corte. Ou seja, as escolas noturnas eram proibidas para os negros escravizados. Em abril de 1879, o veto cai, um ano após a criação dos cursos noturnos, com a reforma do ensino primário e secundário apresentada pelo próprio Leôncio de Carvalho. Há registros de que, em algumas províncias, negros escravizados frequentavam escolas noturnas, enquanto que em outras, como na província do Rio Grande do Sul, era completamente proibida a presença dos negros escravizados e dos negros libertos e livres.

As escolas noturnas também foram organizadas por associações particulares de caráter literário e político, servindo de espaço para mobilizar os negros em favor do movimento abolicionista e republicano. Em resumo, as escolas noturnas, amparadas por uma reforma de

ensino, tinham como estratégia o desenvolvimento da instrução pública, mas em essência carregavam mecanismos de exclusão de classe e raça, pois mesmo que legalmente se definisse a instrução ao povo, as escolas enfrentavam as contradições de um contexto escravocrata (GONÇALVES e SILVA, 2016).

Em 28 de setembro de 1871, foi promulgada a Lei do Ventre Livre, que definia que crianças nascidas de mulheres negras escravas deveriam ser livres e educadas. Segundo Gonçalves e Silva (2016) apud Marcus Vinícius Fonseca, surgiram na época, no escalão do governo imperial, ideias que defendiam a educação como uma medida necessária à abolição. Também cita o historiador e jurista Perdigão Malheiros que, na obra “Escravidão no Brasil”, defende a ideia de que prepararia os negros para a liberdade. Em síntese, ele queria uma educação moral, religiosa e profissional.

Em resposta, foi criado o projeto de lei, em 1870, que determinava que os senhores de escravos deveriam, sempre que possível, criar e tratar crianças nascidas de mães escravas, oferecendo instrução elementar. Em troca, os libertos permaneciam em poder e sob autoridade dos senhores dos escravos. Isto gerou uma rejeição aos proprietários, pois conceder educação aos escravos poderia gerar uma mudança efetiva na condição dos sujeitos. Tal rejeição chegou a ameaçar a aprovação da Lei do Ventre Livre, mas, em setembro de 1871, após negociações entre senhores de escravos e parlamentares, a lei foi aprovada, isentando aqueles de qualquer responsabilidade de educar as crianças nascidas livres. Somente seriam educadas as crianças entregues pelo proprietário ao governo, mediante indenização em dinheiro (SILVA e GONÇALVES, 2016).

O texto da lei dizia ainda que o governo poderia entregar às associações, por ele autorizadas, crianças nascidas desde a lei do Ventre Livre – as cedidas ou abandonadas pelos senhores ou retiradas devido aos maus tratos. Não havendo a associação, caberia aos Juizes de órfãos designar a pessoa que se encarregaria de sua educação (SILVA e GONÇALVES, 2016). Manoel Querino, nascido em 28 de julho de 1851, na cidade de Santo Amaro da Purificação, na Bahia, foi uma das crianças negras órfãs que, ao perder seus pais aos 4 anos de idade, vítimas da cólera que assolou a região em 1855, foi entregue ao Dr. Manoel Correia Garcia pelo Juiz de Órfão, que lhe inseriu no mundo das primeiras letras e o ensinou o ofício de pintor (SCHUELER, 2016).

Manuel Querino teve grande importância no movimento abolicionista. Aos 16 anos foi recrutado para a Guerra do Paraguai, porém, devido às suas habilidades com a escrita, conseguiu baixa no serviço militar. Ele trabalhou como pintor durante o dia na construção



civil, enquanto estudava à noite. Estudou nos preparatórios do Liceu de Artes e Ofício da Bahia, e também francês e português. Enquanto trabalhava e estudava se inseriu no movimento trabalhista Liga Operária Bahiana, 1876. A Liga atuava em defesa dos artífices que tinham seu trabalho precarizado pelos monopolizadores das obras. Diplomou-se em desenhista e atuou como professor de Desenho Industrial no Liceu de Artes e Ofício e, posteriormente, no colégio de órfão de São Joaquim. Escreveu dois livros destinados à escola primária de Salvador, os quais foram adotados pelo município e, entre 1870 e 1880, escreveu vários artigos abolicionistas na Gazeta da tarde. Participante de Conferências Abolicionistas realizadas no Liceu, integrou-se em várias irmandades e fundou o Partido Operário em 1890, no qual militou por pouco tempo. Em 1899, voltou sua atenção para o funcionalismo público, o magistério e a pesquisa dos costumes e das culturas africanas na Bahia. Lutou pela educação e sua democratização, sempre afirmando ser dever do Estado a sua oferta às classes populares, indignava-se com a exploração dos colégios privados, inacessíveis aos trabalhadores. Denunciou o alto índice de analfabetismo e se posicionou contra as medidas de fechamento dos tradicionais Arsenais da Marinha e de Guerra, nos quais as crianças órfãs recebiam instrução e formação para o primeiro ofício (SCHUELER, 2016).

A trajetória de Manuel Querino se destaca, mas na realidade os estudos comprovam, conforme afirma Gonçalves e Silva, a partir dos dados de Fonseca (*apud*, 2000, p. 7), que “no relatório do Ministério da Agricultura de 1885, (...) na capital e nas províncias, o contingente de matriculados chegava a 403.827 crianças de ambos os sexos. Destes apenas 113 foram entregues ao Estado mediante indenização no mesmo período” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 137). O que mostra que, apesar da lei garantir a educação para as crianças negras e livres, estas foram excluídas do processo, enquanto o Estado permitia a exclusão. A Lei do Ventre Livre também permitia no seu item 1, parágrafo 1º, que os senhores tivessem o direito de explorar o trabalho das crianças libertas até 21 anos de idade.

Pode-se dizer assim que, no fim do Império e início da República, delineiam-se os primeiros traços de uma política educacional estatal, até então, a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, pela poderosa instituição chamada igreja.

Pode-se dizer que com a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, de 1930 a 1945, há chance de se acessar o sistema? O Estado dedicava o seu investimento na produção do café e no setor ferroviário, contratando empréstimos para o setor da produção e incentivando a imigração da força de trabalho necessária. O mesmo Estado que, em 1920, com o auxílio de

créditos adquiridos no exterior, compra o excedente de superprodução de café, aumentando ainda mais a dívida externa do Brasil (FREITAG, 2005).

No entanto, a crise de 1929, com a baixa dos preços do café, provoca mudanças nos setores produtivos e impõe a restrição à importação de bens de consumo. A princípio, fortalece a indústria interna de bens e consumo, o que resulta numa diversidade de produção e relativiza o poder econômico dos cafeicultores, fortalecendo outros grupos econômicos esurgindo uma nova burguesia urbano industrial. A classe hegemônica é forçada a dividir o poder com a classe burguesa emergente, e Getúlio Vargas assume o poder em 1930, instituindo o Estado Novo.

Tais “mudanças provocaram uma reestruturação global do poder estatal, tanto na instância da sociedade política como da sociedade civil” (FREITAG, 2005, p. 88). No campo da educação, em 1930, é criada pela primeira vez o Ministério da Educação e Saúde, assim como: a estruturação de uma universidade, o estabelecimento de uma nova constituição, em 1934, e um Plano Nacional de Educação, a fim de se implantar a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e do ensino religioso facultativo; a introdução do ensino profissionalizante e a obrigatoriedade das indústrias e sindicatos criarem escolas para os filhos de seus trabalhadores. São regulamentadas, pela primeira vez, as formas de financiamento do ensino público, fixando cotas, ou seja, definindo a responsabilidade para os governos federal, estaduais e municipais na educação.

Há uma tomada de consciência do poder político da época sobre o papel da educação para a manutenção das mudanças, tanto no campo da infraestrutura quanto na superestrutura, por esta razão, o Estado passa a regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional. A igreja passa a ter cada vez menos influência. Neste sentido, aumenta-se consideravelmente o número de escolas oficiais e particulares dos anos de 1933 a 1945, acontecendo o mesmo com o ensino médio a partir de 1960.

Assim em 1933, as escolas primárias contavam com 21.726 estabelecimentos de ensino oficiais (reunindo os estaduais e municipais) e 6.044 particulares (incluindo, portanto, os confessionais). Em 1945 essas cifras se haviam alterado respectivamente para 33.423 e 5.908. Quanto à matrícula geral ela assume as seguintes proporções: em 1933 se registram 1.739.613 matrículas na rede oficial face a 368.006 na rede particular. Em 1945 se haviam alterado para 2.740.755 na rede oficial e 498.085 na particular (FREITAG, 2005, p.92).

Ressalta-se também que a política educacional do Estado Novo não somente criou legislações e sua implementação, mas transformou o sistema educacional num efetivo sistema de manipulação da classe subalterna, outrora totalmente excluída do acesso ao sistema educacional, tinha, agora, a “chance” de acessar o sistema. Foram criados os cursos profissionalizantes para os menos favorecidos. Na realidade, a intenção era atender as mudanças ocorridas na infraestrutura econômica com a diversidade da produção. “O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam” (FREITAG, 2005, p. 93).

A nova força de trabalho precisa ser formada e recrutada dentro da nova configuração da sociedade de classe. E será recrutada dos filhos e filhas dos trabalhadores urbanos e rurais migrados ao Brasil. A elite formada pela velha aristocracia rural, a burguesia financeira e a nova burguesia industrial em ascensão estavam interessadas em formar seus quadros em escolas de elite, na maioria privadas. E a pequena burguesia buscava o ensino propedêutico a fim de alcançar um título acadêmico. Assim, as escolas técnicas são para servir às/aos filhos/as dos outros e criar condições para uma maior produção do setor industrial.

É neste contexto de mudança, de transição da República Velha para a República Nova, que organizações de protesto negro surgiram em diferentes regiões do país, ganhando visibilidade nas capitais e nas grandes cidades brasileiras: em 1931, em São Paulo, o protesto foi organizado pela Frente Negra Brasileira (FNB), no Rio, no final da década de 1940. O protesto se organizou em torno do Teatro Experimental do Negro (TEN). E, nos anos 1980, o movimento tem um caráter nacional, reunindo várias entidades negras. As organizações desempenhavam diferentes papéis junto à população negra: da agregação de polos culturais e recreativos às entidades de cunho político, ou movimentos artísticos. Importante destacar que, já bem no “início do século XX o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo principal era combater a discriminação racial e valorizar a raça negra” e

Dentre as bandeiras de lutas, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: “ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhe oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura do seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. (SILVA e GONÇALVES, 2016, p. 129).

Freitag (2005) destaca a Segunda Guerra Mundial como mais um dos fatores que contribuiu de forma significativa para a produção industrial interna de bens e de consumos, na medida em que o foco da produção industrial se deslocou para a produção de bens bélicos no mercado da Europa, fazendo com que o Brasil rompesse, por um período, com os laços de dependência de outros países. No entanto, com o fim da Segunda Guerra Mundial, os laços que se afrouxaram, restabeleceram-se.

De 1945 a 1960 há um crescimento e diversificação no processo de substituição das importações e, no campo político, toma espaço o Estado populista desenvolvimentista, o que significa “uma aliança mais ou menos instável” (FREITAG, 2005, p. 96) entre o empresariado nacional e os setores populares, almejando maior acesso aos bens de consumo e decisão política. O capital estrangeiro surge também como um parceiro em ameaça ao desenvolvimento nacional, mas, com o fim do período fácil de substituição de importações, o conflito se inicia, ficando mais difícil conciliar as necessidades das massas com a necessidade do lucro das empresas. A classe média sente-se também prejudicada com a inflação alta e com as decisões de um Estado Populista, assim como o capital estrangeiro, que reivindica maior autonomia na sua expansão. Inicia-se, assim, no fim do período, uma nova polarização:

De um lado os setores populares, representados, até certo ponto, pelo Estado, e por alguns intelectuais de classe média; e de outro uma amálgama heterogênea que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias (FREITAG, 2005, p. 98).

A autora afirma ainda que este último período é caracterizado pela coexistência ambivalente e conflitiva de uma tendência populista e antipopulista. No campo da educação, este conjunto de interesses se traduz na luta em torno da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024 /1961, e na campanha da escola pública. De fato, a constituição de 1946 já estabelecia a necessidade de elaboração de novas leis e diretrizes de ensino para o Brasil, em substituição àquelas consideradas ultrapassadas, do governo Vargas. Somando a isto a reorganização da economia brasileira no cenário internacional, dizia-se que as funções dadas pelo Estado à escola não poderiam permanecer intactas.

Para se chegar a promulgação da LDB (nº 4.024/1961), muitos debates e disputas foram realizados: o primeiro projeto de lei encaminhado foi feito pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, em 1948, considerado progressista para a época. O projeto continha

propostas que procuravam atender os subalternos e também concessões abertas pela burguesia nacional – ainda hegemônica – à classe camponesa e operária. O projeto propunha: a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário) e a equivalência dos cursos de nível médio (inclusive o técnico). Mas o projeto foi engavetado, sendo retomado somente em 1957.

O segundo projeto encaminhado à Câmara em 1959, conhecido pelo nome de “Substitutivo Lacerda”, propunha reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, recorrendo ao direito e ao dever dos pais de educar o seu filho, além de omitir o parágrafo da gratuidade do ensino no Brasil. Ele propunha “que a educação seja predominantemente ministrada em instituições particulares e somente de forma complementar pelo Estado-sociedade política” (FREITAG, 2005,p.100).

Para a autora, a proposta revelava um interesse de classe, de uma fração da burguesia, não a burguesia que queria cooptar a classe trabalhadora através da educação, mas a burguesia que desejava excluí-la de uma possível ascensão social, mesmo que individual, através do acesso à educação. Poucos seriam os trabalhadores que teriam condições de pagar a educação privada. Este projeto levantou uma onda de protestos, organizados por pedagogos, intelectuais e liberais por todo o Brasil, e um Manifesto foi escrito em favor da escola pública, alertando o governo e a população dos riscos deste projeto, caso ele fosse aprovado pela câmara.

Finalmente, a LDB (nº 4.024/61) é aprovada. Como resultado, estavam expressos os dois projetos de Lei: Mariani e Lacerda. E, assim, estabelece-se que tanto o setor público quanto o privado têm o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis. A gratuidade estabelecida na constituição de 1946 fica omissa na lei e, em casos definidos, o Estado se propõe a subvencionar as escolas particulares. Também fica estabelecido a equiparação dos cursos de nível médio e a flexibilidade de intercâmbio entre eles. Formalmente, rompe-se com a dualidade de ensino propedêutico para a burguesia e ensino profissionalizante para os/as filhos/as dos trabalhadores, no entanto, a lei assegura ao setor privado o controle do mesmo, impedindo, assim, o acesso dos trabalhadores a este nível de ensino.

Aprovada e já considerada ultrapassada. Em dezembro de 1961, já se anunciavam novas tendências de internacionalização do mercado interno e de mudanças no poder da sociedade política, o que certamente levaria a mudanças na política educacional, visando a sociedade civil.

O que muda quando promulgada a Lei de Diretrizes e Bases(nº 4.024/61)? Esta pergunta é muito frequente quando uma lei é promulgada no Brasil. Há uma expectativa de que de um dia para o outro tudo mudará, e os sistemas se adequarão imediatamente, mas na realidade a efetivação e implementação da lei se dão processualmente e gradualmente, de modo que sempre se faz necessária muita luta por parte dos sujeitos, para que seja efetivada, ainda mais, se for uma lei que garanta maior qualidade de vida para a população de forma geral. Em relação à LDB (nº 4.024/61), Freitag (2005) concentra atenção em um tema estratégico do sistema educacional: o da seletividade. As causas, critérios e funções da seletividade permitirão uma compreensão clara do que propõe a lei e do funcionamento real do sistema, abordando o problema da seletividade a partir de duas abordagens:

Numa dimensão vertical, considerando apenas o desenvolvimento numérico na pirâmide educacional:

(...) não pode se limitar a seletividade dentro do sistema de ensino, mas do sistema em relação à população potencial em idade escolar (...) em 1964 somente dois terços das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas em uma escola; 5 milhões (!) não estavam escolarizadas, das 3,3 milhões nunca haviam visitado uma escola! Em 1972 (11 anos após sancionada a LDB) ainda faltavam escolas para 4,4 milhões de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos.(...) de 1.000 crianças que em 1960 ingressaram no primeiro ano primário(...) somente 152 ingressaram em 1964 no ensino ginásial (...) 84 o último ano do colégio. Dos 1.000 alunos iniciais de 1960 (...) 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. (FREITAG, 2005,p. 107).

Ainda segundo a autora, esta seletividade não se dava por modelos rigorosos de avaliação, os alunos evadiam antes mesmo de realizarem as provas finais, de modo que as dificuldades eram das mais variadas possíveis, desde cortar currículos inadequados, professores mal qualificados, equipamentos deficientes até a distância de casa e da escola, falta de transporte, necessidade de trabalho das crianças, falta de uniforme e de material e alimentação.

Na segunda dimensão, a autora se baseia em estudos à luz da origem de classe (socioeconômica) dos alunos:

Especialmente o estudo de Golveia&Havinghurst deixou claro que há uma alteração da relação de matrícula das diferentes classes sociais do 1ª para o 2ª ciclo. Assim, alunos de classe baixa vão escasseando à medida que se eleva o nível de escolarização. Essa tendência será confirmada na análise do nível superior, em que a percentagem de universitários proveniente de classe baixa é ainda menor. (FREITAG,2005, p. 110).

Importante destacar: “a herança do passado escravista marca profundamente as experiências da população negra no que se refere à educação” (GONÇALVES e SILVA,2000, p. 139). Há autores que afirmam que, naquele momento, crianças negras estavam afastadas dos bancos escolares, desde a infância eram levadas às atividades remuneradas para ajudar na manutenção da família, recebendo orientação para o trabalho dos patrões nas mais variadas funções. Os homens negros,nascidos no início do século XX, que tiveram acesso à escolarização, foram em sua maioria na idade adulta. Já as mulheres eram encaminhadas a orfanatos para receber preparo para trabalhar como empregada doméstica ou costureira. Isso quando não eram adotadas por famílias abastadas, na adolescência, o que na realidade significava empregadas domésticas, sem remuneração (GONÇALVES e SILVA,2000 *apud* SILVA, 1987).

A ação do Movimento Negro, neste período, constituía-se de forma autônoma, e pouco se esperava do Estado. Com a aproximação da segunda metade do século XX, percebe-se um Movimento Negro muito mais nacional do que regional, assim como um passo decisivo, no sentido de estabelecer alianças com outros setores progressistas da sociedade, embora nem sempre tenha tido bons resultados. O fato é que se buscava romper com o isolamento da militância negra. O movimento de intelectuais e militantes negros visava produzir conhecimento crítico acerca dos afrodescendentes no Brasil, e, de certa forma, inauguraraestudos que denunciavam o nosso paraíso racial. (GONÇALVES e SILVA,2000).

De 1964 a 1985, a Ditadura Militar marcou a história do país com mais violência e repressão aos movimentos populares de resistência ao regime ditatorial. Repressão, tortura, morte, exílio, somando-se aos atos institucionais que retiravam direitos políticos e à política econômica desenvolvimentista – milagre econômico.

Em relação a este período – segunda metade do século XX – destacamos a entrada de ideias revolucionárias no país,que estimularem ainda mais o debate e ampliaram o horizonte da juventude negra brasileira. O movimento negro recolocou a educação na sua agenda política e, sob a liderança de Abdias Nascimento, o Teatro Experimental do Negro (TEN), tal como a Frente Negra, mobilizou o protesto negro (GONÇALVES e SILVA, 2000). “Há, entretanto, algo novo no projeto de TEN: educação e cultura se entrelaçam.(...) será retomada em outros momentos em que o Movimento Negro Brasileiro busca interferir nas políticas educacionais do país.” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 149).

O Movimento Negro Unificado (MNU) foi criado em 1978e, para Gonçalves e Silva (2000), desde seu primeiro manifesto às inúmeras entidades negras que se organizaram pelo país, o Movimento Negro pós-78 tem colocado a educação como prioridade. Porém, é praticamente impossível resumir as múltiplas iniciativasno campo educacional, no período citado, devido à insuficiência de fontes e registros, às ações de natureza muito diferenteeas não registros das experiências realizadas pelas entidades, sejam atividades realizadas por conta própria, sejam atividades em conjunto com os sistemas, e porque há poucos estudos históricos sobre a educação da população negra no século XX.(GONÇALVES e SILVA, 2000).



## **2 – A ESCOLA PÚBLICA NA CONTEMPORANEIDADE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.**

O presente capítulo traz como escopo a discussão das políticas educacionais contemporâneas, para destacar o quanto as mesmas ainda estão distanciadas de uma educação para a mudança, permanecendo atreladas à universalidade que de fato reproduz as relações de exploração capitalista e as opressões de raça e de gênero, com comprometimento evidente com o grande capital e com aprofundamento, a partir do governo de FHC, na implementação do consenso de Washington.

(...) A partir da eleição de Cardoso (1995-2002) é possível aprofundar, com maior consistência política e jurídica, a implementação do decálogo de medidas do consenso de Washington em conformidade com o FMI e o Banco Mundial. (LEHR, 2010, p.38).

Em virtude das reformas neoliberais medidas são tomadas pelo Estado. Como: ajuste estrutural, pagamento de juros da dívida pública e redução do orçamento social são implementadas, assim como o projeto educacional, afinados com a agenda neoliberal. E a chamada globalização é evocada para justificar as reformas. E assim FHC afirma em um discurso na Índia (LEHR, 2010).

(...) O mundo pode ser dividido entre os países que participam do processo de globalização e usufruem os seus frutos e aqueles que não participam. Os primeiros estão geralmente associados à ideia de progresso, riqueza, melhores condições de vida; os demais, à exclusão, à marginalização e à miséria” (LEHR, 2010, p. 39 *apud* CARDOSO, 1996).

E, assim, as transformações das políticas econômicas em curso nos países latinos americanos, sob a ideologia da globalização e das políticas encaminhadas pelo Banco Mundial, configuram uma nova era, a era da globalização, do Estado Mínimo. FHC provoca profundas mudanças no perfil econômico do país: abertura econômica, privatizações com desnacionalizações de empresas importantes, ampliação da entrada do capital estrangeiro, rearranjando a economia, tornando-a mais dependente de produtos extraídos da natureza. Tal adequação à política neoliberal e à agenda do Banco Mundial teve resultado drástico para o Brasil: terceirizações dos melhores empregos nas indústrias, queda do número de empregos em empresas de extração mineral e em instituições financeiras, flexibilização e desregulamentação do trabalho. Além disso, houve um crescimento dos empregos de menor

complexidade, como comércio, alojamento e alimentação, serviços pessoais e atividades ligadas ao serviço público.

Há reconfiguração da educação brasileira buscando atender a essa nova estrutura produtiva, não necessitando de uma elevação da formação cultural e científica dos trabalhadores. Com isto, cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério (FUNDEF), além de decretos e portarias que obedeciam em linhas gerais à produtividade, à equidade e à empregabilidade. Importante ressaltar que o Fundef colaborou para que a União se desobrigasse de sua função suplementar do financiamento do Ensino Fundamental (LEHER,2010).

O Ministério da Educação (MEC), para melhor gerenciar o fluxo escolar, implementa uma série de medidas de reformas curriculares: Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN, aprovação automática, treinamento de professores e gratificação por desempenho. O Sistema Nacional de Avaliação (SAEB), Enem, Provão e Censo Escolar também são criados nesta época. Leher (2010) ressalta que, neste período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é o arcabouço mais relevante para todas as medidas em curso, não é casual, portanto, que tenha sido o fio condutor das lutas gerais pela educação pública entre 1987 e 1996.

Iniciava-se nesta época a perda da autonomia político pedagógica e a padronização do sistema de avaliação brasileira. Tais ações se contrapõe a uma concepção de educação comprometida com as classes populares e com o incentivo para que as instituições públicas elaborem seus Projetos Políticos Pedagógicos a partir de seus contextos sociais (LEHER, 2010).

Apartir de 1998, com a perda da força política, devido ao enfraquecimento da coesão das frações burguesas, provocado pelos problemas cambiais com forte desvalorização do real, afetando os setores que pegaram empréstimos indexados ao dólar, somado à insatisfação popular, FHC perde o pleito em 2002 para o PT. Mesmo investindo em políticas de alívio à pobreza, sua relação política com os setores populares era desorganizada (LEHER, 2010).

Em janeiro de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva (PT) assume “com compromisso de manter a agenda macroeconômica em curso no governo Cardoso, respeitando contratos elaborados no período de neoliberalismo duro”(LEHER, 2010,p.53). O PT compôs um Ministério com a cara da burguesia, manteve as medidas neoliberais, não reviu privatizações, ampliou os programas sociais focalizados e fortaleceu as grandes corporações do setor de commodities com vultuosos empréstimos subsidiados por meio do BNDES.

## – A era Lula e a educação.

No campo da educação, o Banco Mundial continuou como parceiro durante o governo Lula. Novos programas foram criados pelo MEC para continuar atendendo ao capital, e os empresários passaram a ter uma crescente influência por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação. Para Leher (2010), este era o germe do Movimento Todos pela Educação. Pífios investimentos na educação, formação estruturada em ensino à distância e de curta duração, com fortalecimento da parceria público/ privado.

Frigotto (2012) avalia que, apesar do Governo Luiz Inácio Lula da Silva assumir a continuidade do projeto político de FHC, a conjuntura da década de 1990 se diferencia em diversos aspectos, como: retomada da agenda do desenvolvimento, mudanças na política externa, recuperação da face social do Estado, uma relação diferente com os movimentos sociais, ampliação dos programas direcionados às massas que viviam abaixo da linha de pobreza (Luz Para Todos, Minha Casa Minha Vida e ampliação do Programa Bolsa Família).

No campo da Educação, “o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma” (FRIGOTTO, 2012, p. 123). Isto significa que todo o acúmulo dos debates travados no combate à Ditadura Militar e, durante a década de 90, em combate à ditadura do mercado, não foi incorporado, resultando na reprodução das concepções e práticas da década de 90, na primeira década do século XXI, de forma a ampliar a parceria público/privado.

Ainda sobre as políticas educacionais, Frigotto (2012) afirma que, mesmo se apartando da sociedade organizada ao longo do governo, não se pode fazer o discurso de mera continuidade ou descontinuidade. Há um paradoxo. E cita a criação de mais 14 universidades federais, a abertura de concurso público, as políticas voltadas para EJA, a Educação Quilombola e Indígena e a criação do FUNDEB. Todavia, o problema, em grande parte, está na disputa pela concepção que orienta, ou seja, tais ações são pautadas na perspectiva de parceria entre o público e o privado e na pedagogia de resultados.

(...) o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva de atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2012, p. 128).

Durante os diferentes períodos da história da sociedade brasileira, viemos percebendo que, no sistema capitalista, todos os direitos garantidos até os dias de hoje são resultados de luta e de organização popular. O capital, a cada fase, reorganiza-se. Sobra para os trabalhadores, desde o período da escravidão – com o tráfico dos africanos escravizados trazidos da África – até dias de hoje, com a retirada de direitos como, por exemplo, os direitos trabalhistas, organizar-se através de iniciativas populares na luta para ampliar os direitos e às vezes para manter o pouco que ainda resta desse.

### **– A Educação das Relações Étnico-Raciais nos governos de 2003 a 2016.**

A lei 10.639/03 e a lei 11.639/08 são leis que foram promulgadas a partir do resultado de muita luta do movimento negro e indígena (ZEPHIRO;BITTENCOURT, 2016). A promulgação destas leis traduz o grito de que as políticas de forma geral e, principalmente, as educacionais, elaboradas a partir da perspectiva de que todos os sujeitos (estudantes) que estão na escola são iguais, têm as mesmas experiências e pensamentos (o que é um equívoco). O Brasil tem, nas marcas da sua história, o racismo, que perdura até os dias de hoje. Diante disto, o Movimento Negro, em 1995, a partir da Marcha à Brasília de Celebração dos 300 anos de Zumbi dos Palmares, forçou o governo brasileiro, do então presidente FHC, a reconhecer oficialmente a existência do racismo no país e a nomear um Grupo de Trabalho Interministerial para pensar políticas públicas de combate ao racismo (OLIVEIRA, 2016).

Em 2001, o contexto fez com que o Movimento Negro, em ação conjunta com o Ministério das Relações Exteriores e com a Fundação Palmares, organizasse fóruns, e o resultado foi o comprometimento com a implementação das políticas de ação afirmativa, a fim de combater o racismo. Neste cenário, cresceu a luta por cotas raciais e por outras políticas não generalizantes. Houve avanços institucionais, a saber: a tipificação do racismo como crime inafiançável (regulamentação dada pela lei nº 7.716/89); a lei 10.639/03, que altera a LDB e torna obrigatório o ensino da história da África e da cultura africana e afro-brasileira; o Estatuto da Igualdade Racial (lei 12.288/10); a implementação das cotas raciais e sociais nas universidades públicas (lei 12.711/12) e das cotas raciais para concursos públicos (lei 12.990/14); e a criação de organismos específicos para tratar de políticas de combate ao racismo e de promoção à igualdade racial (OLIVEIRA, 2016). Importante ressaltar que a maioria destes avanços aconteceram na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), no entanto, aconteceram limites à ação institucional:

apenas 41% das resoluções das duas primeiras conferências de igualdade racial foram aproveitadas nas agendas de políticas do governo, contra 57% da conferência da pesca e 44% da de mulheres. O orçamento da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) é um dos menores dos ministérios. Em 2013, o orçamento desse órgão equivale a R\$ 0,62 ao ano para cada negro brasileiro – contra um per capita por mulher de R\$0,99 da Secretaria de Mulher e mais de R\$ 1.300 por indígena da Funai. Assim, não obstante os avanços, a temática racial ainda ocupa os subterrâneos da institucionalidade (OLIVEIRA, 2016, p. 33 *apud* PETINELI, 2011).

A situação leva parte do movimento negro a usar a estratégia de ocupar a máquina institucional, avaliando ser pequena a participação de negros/as. Acreditando que os interessados combateriam o racismo, outra parcela investe em cursos e em formação de agentes públicos, avaliando que o problema era causado por falta de formação (OLIVEIRA, 2017). E também havia os militantes dos movimentos sociais, que apoiaram o Governo Lula por acreditar que este seria um governo popular.

No final do governo Lula, em 2010, e no final do governo Dilma Rousseff, em 2014, são elaborados os Planos Nacionais de Educação (PNE), como resultados da articulação do MEC e do Movimento Todos Pela Educação, composto por representantes dos empresários. O PNE ampliou as políticas de avaliação externa, manteve as orientações teóricas das competências e as habilidades nos documentos oficiais, como, por exemplo, os parâmetros curriculares nacionais e a base curricular nacional em processo de elaboração (PCNS e BCN). Destacamos também que o último Plano Nacional flexibiliza os Planos e Cargos e Salários, incentivando a parceria público/ privado, e deixando de garantir que os 10% do investimento do PIB vá para a educação pública (ZEPHIRO e BITENCOURT, 2016).

Neste contexto, de continuidade ao projeto político do capital para o Brasil, dos governos FHC a LULA/ Dilma, a escola pública permaneceu no projeto para a escola pública como um espaço-tempo de formação para a mão obra. As políticas educacionais orientam para a ideia de homogeneização, tanto para a compreensão dos estudantes quanto para a elaboração dos P.P.P, à medida que carrega em seu bojo a teoria das competências, aplicando avaliações externas iguais para todo o país e deixando de ampliar os investimentos públicos na educação pública.

Em Angra dos Reis, por exemplo, temos escolas na Ilha Grande, no sertão, nas áreas urbanizadas e mais populosas, assim como uma escola em território Quilombola. O público também varia em faixa etária, classe e raça: do atendimento às crianças na primeira infância, nas creches, às crianças na segunda infância, nas escolas de anos iniciais, e aos/às jovens das

escolas de anos finais e da EJA, que também atende os adultos e idosos, tudo isso mantendo a lógica da universalização e formação para o mercado de trabalho.

Sem dúvida a promulgação da lei 10.630/03 e 11.645/08, como também o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana, foram avanços importantes no campo da educação das relações étnico-raciais, embora a mercantilização da educação não permita maiores avanços na qualidade da educação pública.

### **3 – O que é ser jovem negro na escola pública? A perspectiva dos/as jovens negros/as da Escola Municipal Cleusa Jordão.**

O presente capítulo traz as evidências empíricas sobre o ser jovem, sua visão sobre a escola, sobre Angra dos Reis e os seus sonhos de futuro. A apresentação dos dados empíricos, a partir das perspectivas dos/as jovens entrevistados/as e dos registros do diário de campo, é antecedida por uma breve exposição sobre o meu olhar para a cidade de Angra dos Reis.

#### **– Angra dos Reis: Cidade partida. Território de lutas.**

Angra dos Reis, de acordo com o último Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma população de 169.511 habitantes, sendo 51,24 equivalente à cor/raça branca, 7,73 à população preta e 39,36 à parda, o que equivale a 47,09% de população negra (IBGE, 2015). A cidade é famosa por suas 365 ilhas e mares de águas calmas e transparentes, por sua mata atlântica verde e exuberante.

Além disso, Angra é cortada pela Rio-Santos, tem uma construção de duas Usinas Nucleares, um Terminal da Petrobrás e o antigo Estaleiro Verolme, que atualmente se chama Brasfels. “Os antigos”, como dizem os moradores, viviam da pesca e da agricultura familiar. Com o desenvolvimento, somaram-se aos trabalhadores de outras regiões do Brasil, que foram atraídos pelos grandes empreendimentos: construção da rodovia Rio-Santos, das Usinas Nucleares Angra 1 e Angra 2, abertura do Estaleiro Verolme/Brasfels e Terminal da Petrobrás, vieram viver aqui e compõem hoje a cidade.

Muitos que aqui não vivem, quando ouvem falar de Angra têm somente as belas imagens de paraíso em sua memória, amplamente divulgadas nas mídias sociais, nos filmes e nas novelas. Porém, poucos sabem da história do lugar, que a maioria da população que mora nos morros vem de histórias de violências, de desterritorialização e de uma história de ocupação desordenada da terra, da qual caiçaras e negros foram expulsos de suas casas no litoral e nas praias das ilhas. Poucos sabem da existência de um Quilombo, símbolo de resistência negra, que luta há anos pela posse da terra e pela preservação da sua cultura. Poucos sabem da existência da aldeia Sapukai e da etnia guarani Mbya no sertão do Bracuí. Apesar de todo o preconceito da sociedade de forma geral com os povos indígenas no Brasil, estes vivem do seu artesanato, do plantio de alguns alimentos e do programa bolsa família federal.

Angra dos Reis, conforme aprendemos na “escola primária”, tem este nome porque, no dia em que a cidade foi “descoberta”, dia 6 de janeiro de 1502, era dia dos reis magos, e Angra quer dizer pequena baía. A pequena baía não era tão pequena assim, e a “cidade” já existia antes do processo de colonização portuguesa e da chegada dos africanos escravizados. Esta é só uma das tantas contradições e do resultado do processo de desenvolvimento imposto à cidade pelo sistema capitalista.

Atualmente, Angra dos Reis é marcada como território das cercas e dos condomínios fechados, cortada pela estrada, conhecida por todos como Rio-Santos, como já referido, em que as cercas demarcam e dividem a cidade dos Reis e a cidade dos pobres, resultando numa cidade partida.

A história de Angra é marcada pelo conflito entre os povos tradicionais e a burguesia. Em 1502, chegaram aqui as primeiras Caravelas e, aqui, encontraram os Tupinambás. Todo o processo de colonização e escravidão vivido pelo Brasil, Angra dos Reis viveu e, assim, o território começou a ser invadido, dos indígenas sendo expulsos aos africanos escravizados trazidos de diferentes regiões da África, para o trabalho nas fazendas, à expulsão dos caiçaras das praias do litoral Angrense e das ilhas (Ilha Grande, Ilha da Gipoia e outros).

#### **– Os jovens e as jovens negras da escola pública Cleusa Jordão, em Angra dos Reis-RJ.**

Os/as jovens entrevistados/as foram escolhidos/as a partir das seguintes características: serem jovens negros/as estudantes da escola pública e filhos/as de trabalhadores/as. Eles têm em sua história de vida a retenção em algum ano de escolaridade e possuem as privações que a sociedade capitalista impõe aos jovens negros e pobres. Também optamos por garantir a mesma quantidade de jovens do gênero feminino e masculino, compreendendo que a sociedade em que vivemos está marcada pela situação de raça, classe e gênero. E os/as nomeei garantindo a proteção aos direitos individuais e à imagem, com os codinomes Elza, Nina, Bob e Hampton. Cada jovem convidado a participar da pesquisa me chamou a atenção por alguma situação em especial na escola, como descrevo a seguir:

Quando retornei para a escola, após um período de um ano afastada, ocupando uma outra função na rede municipal de ensino, a direção me relatava que a jovem Elza, de 17 anos, sempre estava envolvida em conflitos com os demais jovens e com os professores. Várias eram as conversas realizadas com a mesma e, no ano de 2017, a jovem engravidou.



Elza não tinha uma boa relação com a mãe e, quando acontecia algo, a direção já havia me alertado que a mãe não vinha. Elza estava grávida e morava junto com um jovem. E, assim, segui durante o ano de 2017. Todas as questões, fossem de indisciplina, fossem de infrequência de Elza, eu a chamava e conversava, a alertava e a orientava. Nas conversas em que medieei, eu a percebia firme, desconfiada, risonha e sempre com a cabeça erguida. A justificativa em relação à infrequência, a partir de um determinado tempo, eram os sintomas da gravidez, o cansaço, a sonolência e as dores abdominais que a impediam de subir o morro para chegar a casa. Às vezes, no pátio, eu a cumprimentava e recebia de volta um sorriso meio de lado, desconfiado. Resolvi lhe dar o nome de Elza, lembrando a cantora Elza Soares, mulher forte, de papo reto, sem meias palavras e grande referência na música brasileira. Ao conversar com Elza sobre a pesquisa, obtive como resposta um olhar meio desconfiado e um sim.

Elza morava no bairro Campo Belo, mais conhecido por PROMORAR. O bairro é originário de um projeto habitacional da prefeitura, do primeiro mandato do governo PT, em Angra dos Reis. Quando construídas, as casas se organizavam todas na parte plana do bairro, mas com o crescimento desordenado, todo o entorno, ou seja, a parte de morro, onde se encontrava a vegetação, foi ocupada. Elza morava com seu companheiro no alto do morro e, no dia da entrevista, me esperou na praça e subimos juntas conversando, levando algumas bolsas do mercado. Alguns degraus subidos e algumas paradas para Elza descansar, pois a gravidez já estava no seu sétimo mês. Da casa de dois cômodos, tínhamos uma vista de todo o bairro e uma brisa fresca. Elza logo me alertou que nem sempre era assim, às vezes tinha confusão com os meninos e a polícia, e já havia acontecido de a polícia bater em sua porta pela manhã, à procura não se sabe de quê ou de quem.

O segundo jovem entrevistado é Bob, de 15 anos, estudante de 8ª ano. Bob de Bob Marley. Recordo-me que, num dia, Bob foi posto para fora de sala, pois desrespeitou o professor. Após advertência, percebi que Bob estava com um boné do cantor Bob Marley e perguntei se ele gostava. Disse que sim. Bob tinha os cabelos crespos naturais, bem cuidados, hidratados e brilhosos, desfilava pela escola sempre de cabeça erguida e com um sorriso no rosto. Só mudava a feição quando rompia o namoro com uma jovem também de cabelos crespos naturais, estudante da escola. O cabelo, a cada mês, crescia e chamava atenção de todos, e percebia que Bob gostava. Quando falei da pesquisa, Bob logo aceitou e me deu o endereço da sua casa. No verão, fui à sua casa, também na Japuíba, atrás do Hospital Geral da Japuíba (HGJ), referência dada por Bob para nos encontrarmos no dia da entrevista. A sua

casa tem sala, um quarto, cozinha e uma pequena área. No dia da visita, estava quente, muito quente! A casa ficava atrás, entre outras casas, e, para chegarmos, precisávamos passar por um corredor. Penso que, por isto, sentimos tanto calor, e Bob diz sentir durante todo o verão bastante calor. Bob vive com a irmã, o sobrinho, a mãe e o padrasto.

A terceira entrevistada é a Nina, de 15 anos, estudante do 9º ano. Risonha, de bochechas redondas e cabelos crespos naturais. Cada dia um penteado diferente. Um dia de faixa, outro de grampos. Nina de Nina Simone. Nina, assim como Elza e Bob, estuda na escola desde o 6º ano. E Nina, em 2016, ficou retida por falta, mas a mãe, das poucas vezes em que pode vir à escola, relatou que às vezes ficava doente e que Nina precisava cuidar da casa e dela. Em 2017, Nina teve infrequência para estar com a mãe, mas felizmente foram poucas faltas. O nome Nina foi dado devido a um talento que Nina tem: ela canta muito bem, é negra, cuida bem de seus cabelos crespos e é de riso fácil, apesar de todas as dificuldades da vida. Nina me remete à história da cantora americana Nina Simone, que sofreu com a segregação racial nas décadas de 1950 e 1960 e que, ainda na infância, com todos os problemas acarretados pelo racismo e pela pobreza, sobreviveu com seu talento e, na idade adulta, lutou junto aos panteras negras pelo fim do racismo e da exclusão social nos Estados Unidos da América (EUA).

A ida à casa de Nina me despertou ainda mais indignação com a situação de classe que vivemos e sua relação com a raça. Antes de me dirigir ao seu bairro, o bairro Banqueta, precisei deixar minha filha na casa do avô de um de seus amigos da escola. Fui seguindo o endereço e, após identificação, estava às portas de um condomínio fechado, no Bairro Marina, à beira-mar. Era uma tarde de muito calor e Angra se mostrava linda! Da área de lazer onde os jovens estavam – todos brancos – era possível ver a água transparente do paraíso. E quem “quisesse” poderia ali se banhar. Em seguida, direcionei-me para a Banqueta. Um bairro também localizado na Grande Japuíba, que tempos atrás tinha uma característica mais rural, mas com a ocupação desordenada dos últimos anos e com a construção dos 1.200 apartamentos do projeto Minha Casa Minha Vida, muitas árvores foram ao chão.

Ao chegar ao ponto final do ônibus da Banqueta, pontode encontro com Nina, seguimos caminhando em direção a sua casa. Uma casa simples com dois cômodos, uma varanda cheia de plantas e um fogão a lenha. Revi sua mãe e conheci seu irmão mais novo, além de outras crianças vizinhas que passaram por lá, curiosas para saber quem era a visita. Também atravessou a nossa conversa um jovem com pouco mais de 18 anos. Imagino que

tenha ido também averiguar quem era a pessoa estranha no local.

Neste dia, estava muito quente e o telhado baixo da casa de Nina, em telha de amianto, aumentava ainda mais a temperatura. A entrevista aconteceu na varanda e, logo após, fomos surpreendidos por outros jovens vizinhos da Nina e estudantes da escola, e uma longa conversa rolou sobre vários assuntos. Ouvimos também música no celular, pelo youtube. As mais variadas músicas foram ouvidas, de Nina Simone, apresentada por mim, ao rap e ao gospel apresentado por Nina. Esta frequenta assiduamente uma igreja evangélica. A vizinha de Nina compartilha o wi-fi. Ao fim, voltei com sandálias e com creme para cabelos crespos, comprados de Nina, e também com mudas de flores e pés de morango doados pela mãe da Nina.

O quarto jovem a ser entrevistado seria Hampton, 16 anos, estudante do 6<sup>a</sup> ano de escolaridade. O nome remete a Fred Hampton, militante do Partido dos Panteras Negras. Os Panteras Negras foram uma organização socialista revolucionária, fundada em 1966 na Califórnia (EUA). Hampton era um jovem impulsivo e, às vezes, agressivo, na escola, com os companheiros e professores/as. O jovem me chamou a atenção num certo dia em que foi levado à minha sala por ameaçar um professor, dizendo que o professor não sabia com quem estava lidando. Neste dia, o jovem estava muito alterado, nervoso, dizia odiar aquele professor, assim como odiava a polícia. Eu adverti neste dia, dizendo que não aceitava que um professor fosse comparado a um policial. Como poderia comparar um profissional que busca ensinar a um profissional que reprime movimentos de professores e agride os jovens negros? Hampton parou para pensar um minuto, mas repetiu por várias vezes que não entraria mais na aula daquele professor.

Tempos depois, voltou a estar na aula e, pelo que compreendi, a partir da fala do professor e do jovem, o conflito se deu por Hampton sair da sala sem pedir autorização, para discutir com outro jovem que apareceu na porta. E assim era Hampton no cotidiano da escola, reclamava dos tempos vagos, reclamava da ociosidade da Casa Abrigo<sup>5</sup>, onde ficava, e de tantas outras questões que o incomodavam. Ele adorava futebol e estava treinando no time local, com esperanças de galgar novos espaços, a partir do seu talento com a bola. Inclusive, vinha fazendo testes para jogar num clube de destaque. Sempre firme, decidido, com um jeito de quem sabia de muitas coisas da vida, e sabia. Havia sido preso, antes de viver na Casa

---

<sup>5</sup>A Casa Abrigo de Angra dos Reis foi inaugurada em 1995. Tem como responsabilidade, conforme determina o ECA, abrigar crianças e adolescentes de ambos os sexos que estejam sob medida de proteção e em situação de risco pessoal e social, cujas responsáveis e/ou famílias estejam temporariamente impossibilitados de cumprir a função de cuidar e proteger.

Abrigo, por roubo, e já havia relatado que sofreu agressão física da polícia.

Ao relembrar dos momentos vividos com Hampton na escola, pergunto-me: não estaria sendo ingênua, incompreensiva e autoritária ao afirmar que Hampton não poderia de forma alguma comparar o professor à polícia? Que memória tinha o jovem acerca da polícia? Em que medida a relação vivida com a polícia se aproximava da relação vivida com o professor? Por que a situação vivida em sala desencadeou os sentimentos vividos por Hampton? Enfim, outra situação, com um outro professor, num outro momento, também despertou a revolta e a agressividade do jovem, e uma característica me chamou a atenção nestes professores: ambos eram brancos, cabelos alourados e lisos. Hoje compreendo o ódio de Hampton. É o ódio de quem sofre o racismo e, mesmo que os professores brancos, de cabelos alourados e lisos, não tenham cometido racismo, tenham realizado uma advertência, como acontece no cotidiano das aulas, para Hampton, aquelas advertências o remetiam às marcas da repressão e do racismo sofrido na relação com a polícia. É fato que jovens no Brasil cometem infração, todavia, somente os negros são reprimidos pelo fato de serem negros. Ser negro, no Brasil, representa ser o inferior, o feio, o preguiçoso, o infrator.

Não consegui entrevistar Hampton, mesmo tendo o sim como resposta ao convite para participar da pesquisa. No dia em que liguei para a Casa Abrigo, solicitando uma agenda para conversar com a diretora da Casa e pedir sua autorização, fui informada por ela que Hampton havia fugido desde o Natal e que eles não tinham notícia do mesmo. Meu mundo caiu. Uma mistura de sentimentos: tristeza, preocupação e indignação. O que poderia ter acontecido? Onde Hampton estava? Com quem? Fazendo o quê? Por que fugiu? Em fevereiro, no retorno às aulas, lamentávamos o desaparecimento do jovem e a falta de notícias dos órgãos competentes.

O quinto jovem a ser entrevistado transformou-se num grande desafio para mim. Muitas eram/ são as situações que me indignaram/indignam num dia na escola, ou no fim de uma semana trabalhada. Ora são as situações de violência física envolvendo os jovens, a violência simbólica envolvendo profissionais e estudantes, o tráfico, cada vez mais, ganhando espaço na vida dos/as jovens, enquanto o poder público, cada vez mais, se omite e se retira de seus deveres, é a negligência de tantos responsáveis, ora por viverem na corrida pela sobrevivência, ora por não acreditarem que façam diferença com a sua presença e seu cuidado.

Qual jovem ouvir a partir da entrevista? Já me dizem tanto no cotidiano a partir do comportamento, das dores de cabeça pela falta de alimento, das dores de dente, das marcas

em suas memórias e em seus corpos.

Convidei Marcos, aluno do 8º ano de escolaridade, que tem 15 anos e vive com o pai. Seus responsáveis são separados. Tem também uma irmã, estudante na escola. No processo da separação, a irmã ficou com a mãe e Marcos, com o pai. Não o conheço. Confesso que esse fato me fez algumas vezes repensar se seria Marcos o quarto jovem a ser entrevistado, pois tinha dúvida de como seria para ir a sua casa. No entanto, Marcos vive uma particularidade que não é incomum para alguns jovens negros. Descobri, no início de 2018, que Marcos às vezes trabalha fazendo “bico”<sup>6</sup>. E isso me fez considerar ser muito importante para a pesquisa ouvir um jovem que, por algumas vezes na semana, ou quem sabe, cotidianamente, precise trabalhar e estudar. O aluno foi retido por falta no ano de 2017. Por várias vezes, tentamos o contato com o pai, com quem mora, e, em um ano letivo, não conhecemos seu pai, para tomar ciência da infrequência ou mesmo justificá-las. Nas conversas com Marcos, ele me dizia que, no início do ano, faltou, pois não tinha uniforme escolar, somente em março o pai comprou a camisa. Perguntei o porquê não nos procurou para pedir ajuda, e nada respondeu. E assim seguiu o ano de 2017, a cada fim de bimestre, uma convocatória para os responsáveis e para o preenchimento da ficha de aluno infrequente, mas o quantitativo de infrequência permitido foi ultrapassado, de modo que nada mais poderia ser feito, a não ser lançar mão do parecer no conselho de classe que permite ao estudante fazer uma prova de amparo no ano seguinte<sup>7</sup>, após indicação do Conselho de Classe (COC). E assim aconteceu com Marcos, fez a prova e foi promovido para o 8º ano.

Nos anos trabalhados na escola, já presenciei muitas situações sobre o uso do uniforme. Muitos jovens não gostam da camisa da escola, outros não tem dinheiro para comprar, e também já observei que alguns jovens só tem uma camisa e, às vezes, se enrolam para a manterem limpas nos cinco dias da semana. Um caso outro dia me chamou atenção: um jovem que sempre traz a camisa na mochila, e quando chega à escola troca a camisa comum e coloca a do uniforme. Quando o perguntei o porquê disto, me respondeu que transpira demais e, como costuma vir do seu bairro até a escola, a pé, é melhor fazer assim. Já presenciei casos de diretores/as da escola que tinham camisas no armário da escola e, quando o jovem vinha com camisa comum, emprestavam a camisa do uniforme para que ele permanecesse na escola, e também já presenciei Diretores/as que mandavam os jovens sem uniforme voltarem para

---

<sup>6</sup> Bico é uma expressão muito usada para caracterizar trabalhos curtos e temporários, como por exemplo, lavar o carro do vizinho, carregar areia do caminhão para o local da obra, atender numa barraquinha, na cidade, em dia de festa junina.

<sup>7</sup> A prova de amparo é prevista a partir do parecer do CEE nº 90/2001, que esclarece dúvidas quanto ao processo de reclassificação.

casa, correndo todo tipo de risco por não ficarem no ambiente escolar. No entanto, observo que, após a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente (lei nº 8.068/199), que garante em seu capítulo IV o direito à educação e medidas de proteção em sua parte especial, houve um certo receio de algumas direções de escola em mandar o jovem para casa, devido à falta de uniforme. Já presenciei o trabalho de diretores/as que faziam o impossível para manter os jovens na escola, por entenderem a importância da escola em suas vidas, assim como já vivenciei, por duas vezes, a situação de um jovem em sala de aula com roupa comum que não era estudante da escola. Felizmente nada aconteceu, talvez por se tratar de uma brincadeira da parte dele. Na rua, a camisa do uniforme também muitas vezes serve para identificar o estudante, não só para utilizar o transporte público, mas também em passeios para fora da cidade. Antigamente também o uniforme já funcionou como escudo, para que os jovens não fossem abordados abruptamente pela polícia.

Mas e o Marcos? Não consegui entrevistá-lo. Meu tempo se esgotava e, a cada dia que reservava para falar sobre a pesquisa, ele faltava à escola, e também me voltou a dúvida em relação ao contato com seu pai que, até então, não o conhecia.

Defini que entrevistaria outro jovem: Philippe. Este foi o nome escolhido por ele. E, na real, como dizem alguns jovens, imaginei que não fosse conseguir entrevistá-lo. Quando conversei com ele sobre a pesquisa, na escola, este gostou da ideia e se comprometeu a conversar com a mãe sobre a autorização. Os dias foram se passando e Philippe sempre se esquecia de conversar com a mãe. O recesso escolar chegou e passamos a tentar combinar o dia da entrevista pelo celular. Aí que a conversa demorou um pouco mais a ocorrer, pois Philippedemorava para visualizar, responder, mas, depois, descobri que, para acessar a internet, ele precisava ir à praça usar o wi-fi de lá, por isto a demora. E nossas conversas trouxeram outros dados para mim. Enquanto eu escrevia as palavras por completo nas conversas pelo Whatsap, no máximo, a palavra você com um “vc”, Philippe me respondia assim: “Na vrdd +ou-”, tendi,ksksksksks, tem K. O não, +ou- pq tem gente pra crlh, namoral, Pq de tarde eu era suave, Né Naum”. Fiquei refletindo o quão distante estamos da linguagem dos jovens. E como poderia ser interessante, numa aula de língua portuguesa, ou até mesmo em outra área do conhecimento, fazer um levantamento em sala de como os jovens e as jovens usam as diferentes palavras, expressões gírias, comparando com jovens de outras épocas e de outros países. E também, porque não os convidar a pensar quando podemos usar esta linguagem e quando precisamos utilizar a linguagem formal? Enfim, penso que poderia ser um caminho para combater o desinteresse.

Philippe é um jovem de 13 anos, alto, magro, aparenta ter uns 17 anos, cabelos cacheados cheios e com luzes. É um extrovertido, brincalhão e muito paquerador. Por ser muito simpático, as jovens gostam muito de andar pela escola abraçadas ao jovem. Isto às vezes atrapalha, a ponto dos/as professores/as reclamarem da falta de concentração nas aulas. Ele cursa o 7º ano e foi eleito, este ano, na turma, como representante de turma. Mora com a mãe, o padrasto e o irmão. Seu pai mora em outro bairro próximo. A decisão por convidá-lo aconteceu após a impossibilidade de entrevistar o Marcos. Philippe tem uma paixão pelo basquete. Ele treina todas as tardes na quadra do bairro e já foi convidado pelo técnico a participar de uma avaliação fora da cidade. Lembro-me de que, em uma de nossas conversas, no pátio da escola, ele reclamava pelo fato da quadra não ter cesta para jogar basquete. Falei que, há anos, alunos reclamam no conselho de classe, mas os/as alunos/as precisam se mobilizar, reivindicar junto à secretaria de educação e ao prefeito melhorias na quadra. Na realidade, a quadra não é quadra, é uma área com piso grosso e cercada pelos muros. O piso é impróprio para as aulas de educação física, não tem cesta para o basquete e nem rede para o vôlei, assim como não há cobertura, o que faz com que os estudantes e professores/as, no verão, não consigam fazer aula de forma confortável. Em tempos de chuva, também não tem aula na quadra.

Enfim, após longa conversa e espera para marcar a entrevista com Philippe, marcamos para uma quinta-feira em sua casa, no entanto, um dia antes, este me avisou que não poderia, pois iria passar o fim de semana com o pai. Justificou que não estava muito afim não, mas precisava ver os irmãos. Encontramos-nos neste mesmo dia, na praça, onde Philippe já estava na companhia de várias jovens.

Ir ao encontro dos jovens e das jovens para as entrevistas, no verão do mês de janeiro, possibilitou-me revisitar Angra, olhar atentamente para suas vielas, para os morros e para o mar transparente que “não para é todos”. Pude me reencontrar com as lembranças da infância e com tantas outras memórias do tempo vivido na escola e na cidade de Angra dos Reis.

Mas paremos e escutemos os/as jovens:

### **–O que é ser jovem para quem é negro e da periferia de Angra dos Reis.**

(...) é difícil porque difícil de compreender os pais, difícil de entender o que é certo. Às vezes se é uma coisa certa, mas você faz ao contrário. Às vezes também em relação a quando se relaciona com a pessoa e depois se separa.

Aí fica difícil também.(...)tipo às vezes você zoa um colega, não no jeito tipo assim aí você sabe que é errado, mas fez... no ano passado, tipo isso aconteceu nem foi com o colega, foi com o professor, tipo que ele tava tipo assim explicando matéria e eu tava conversando com meu colega aí ele foi e gritou comigo, não sei o que ele falou lá, negócio de ovo, aí eu falei, que ele tinha ovinho de codorna...ahan, (...)Ele levou(..) conversaram comigo...depois disso, que eles conversaram comigo, nunca mais fui para a secretaria. Só da última vez que eu fui, que entrei atrasado(BOB).

Bob traz uma experiência vivida por muitos jovens — o fim do namoro. Esta situação muitas vezes interfere no processo-aprendizagem. Há jovens que ficam por dias muito tristes, e também há jovens que brigam entre si, devido aos ciúmes do namorado. Observo, cada vez mais frequentes, brigas entre duas jovens por causa de um jovem. Vejo essa situação como mais uma manifestação dos papéis reservados aos homens e às mulheres na sociedade. Observo, na escola, uma grande expectativa de algumas jovens em relação ao namorado. Jovens ainda nos seus 13, 14, 15 anos depositando todo o seu foco na relação e agindo como se o seu namorado fosse tudo de mais importante na vida. Fazem planos para morar juntos, algumas engravidam, outras abandonam a escola. Já ouvi, por várias vezes, como justificativa das mães à infrequência das filhas, que estas estão morando junto com o jovem namorado na casa da família dele e, por isto, não querem mais ir à escola. É o papel social reservado às mulheres se repetindo. Mulheres nasceram para casar e ter filhos e para se dedicar à vida doméstica.

Em relação às relações amorosas, os/as jovens precisam ser orientados de que namoros podem não ser eternos, assim como casamentos. E que isto faz parte do aprendizado humano, parte da vida. A escola pode e deve ser um espaço de debate e orientação em relação ao gênero e à sexualidade, assim como faz em caso de desrespeito aos professores/as. Às vezes, um bom diálogo faz o jovem refletir e mudar, como aconteceu com Bob.

Bob nos alerta também de que os jovens estão em processo de formação, quando fala que é difícil ser jovem porque é difícil entender o que é certo. Neste processo de formação, é fundamental o papel da família e da escola, acompanhando, dialogando e assumindo a autoridade necessária nos diferentes momentos. Importante assinalar que a autoridade e o diálogo devem ser compreendidos a partir da perspectiva de Freire (1996). Um diálogo disponível para a escuta, com postura crítica, quando necessária, com curiosidade e consciência do inacabamento de todos os sujeitos. Uma autoridade casada com a liberdade, construída cotidianamente, diferente da atitude autoritária e agressiva, às vezes tão presente nas relações entre os jovens e os adultos da família e da escola.



ah ser jovem muitas das vezes é bom, mas muitas vezes é ruim também tipo assim, igual na minha situação é – vou chorar gente – porque tipo eu tenho uma mãe que recebe bolsa família e tipo “assim eu não tenho pai agente só vive do bolsa família – choro – e a minha mãe não tem dinheiro e ela tem que pagar conta, tem que fazer muitas coisas e tipo assim ser jovem às vezes é ruim porque a gente não pode trabalhar, é muito difícil tirar carteira de trabalho e meu desejo cara é tirar a carteira de trabalho para poder fazer o jovem aprendiz para ajudar minha mãe em casa, por isso que é ruim ser jovem, eu fico muito triste às vezes, eu fico assim: senhor porque isso tá acontecendo? por que senhor? deixa, abre as portas para mim para mim fazer trabalho senhor para mim fazer um curso para dá um futuro melhor para mim mãe futuro melhor para meu irmão – choro – por isso q eu acho que ser jovem às vezes é ruim. Mas muitas das vezes é bom também. (NINA).

A tristeza e as preocupações de Nina são sentimentos que não deveriam existir em nenhum jovem, não por este motivo, mas enquanto o Brasil estiver vivendo o capitalismo, negros e pobre sempre serão oprimidos e explorados, e muitos não terão o essencial para viver. Nina vive com a mãe e depende do Bolsa Família para a compra de alimentos e, além disto, a família tenta obter um pouco mais de renda, revendendo o que pode em casa, como por exemplo, produtos de cabelo, sandálias e batons. A mãe também conseguiu que um vizinho a deixasse plantar alguns produtos na área ociosa perto de sua casa. Com isso, ela planta aipim e também busca lenha em áreas mais afastadas do bairro, para cozinhar no fogão a lenha.

O Programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda direcionado às famílias em situação de extrema pobreza (com renda mensal de até R\$ 89,00 por pessoa). O auxílio é de R\$ 89,00 mensais. Destinado às famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza que tenham em sua composição gestantes, nutrízes (mães que amamentam), crianças e adolescentes de 0 a 15 anos. O valor de cada benefício é de R\$ 41,00 e cada família pode acumular até cinco benefícios por mês, chegando a R\$ 205,00. Destinado às famílias que tenham em sua composição, crianças e adolescentes de 0 a 15 anos de idade.

O Programa Bolsa Família foi criado na gestão do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, para a complementação de renda, todavia, há famílias em queo programa não é uma complementação de renda, e sima única renda. Como no caso da Nina, em que a mãe é doente e não pode trabalhar fora de casa, emborasustente a família. O pai, após a separação, se eximiu de dividir a responsabilidade dos filhos (Nina e seu irmão de 11 anos), tanto financeira quanto afetiva e educativa.

O capitalismo, sistema caracterizado pela divisão de classes sociais em ricos e pobres,

conforme mostra a pesquisa Desigualdade Mundial 2018, no período de 2001 a 2015, é consequência de “quase 30% da renda do Brasil está nas mãos de apenas 1% dos habitantes do país, a maior concentração do tipo no mundo” (BORGES *apud* PIKETT, 2017). Enquanto isto, Nina pergunta às forças divinas o porquê disto e ainda pede para tirar carteira de trabalho, para trabalhar e ajudar a mãe no sustento da família.

Enquanto pensarmos que criando somente programas sociais resolveremos o problema da fome e da desigualdade social e econômica, no Brasil e no mundo, estaremos a mercê do capital e de situações como a vivida por Nina.

Importante considerar também um outro dado da pesquisa do IBGE de 2013, que mostra que as mulheres negras são as que trabalham sem carteira assinada e têm salário de 57,6% menor do que as trabalhadoras brancas. Esse dado reforça a tese de que a pobreza também está atrelada à raça. Ou seja, se o capitalismo produz uma desigualdade entre os sujeitos brancos, a desigualdade é ainda maior entre brancos e negros. Daí o porquê de concordarmos com:

Compreendemos que um sistema capitalista, seja por planejamento ou não, contém dentro de si, automaticamente, o racismo. Capitalismo e racismo parecem andar juntos. A luta pelo Poder Negro nos Estados Unidos e, seguramente, no mundo, é a contenda para libertar essas colônias do domínio externo. Mas não procuramos apenas criar comunidade onde, em lugar de dirigentes brancos, dirigentes negros controlem a vida das massas negras e onde o dinheiro do negro se canalize para uns poucos bolsos negros. Queremos vê-lo canalizado para o bolso comunal. A sociedade que procuramos criar entre a população negra não é uma sociedade capitalista opressiva. O capitalismo pela sua própria natureza, não pode criar estruturas isentas de exploração (PEREIRA, 2016, p. 29 *apud* CARMICHAEL, 1967).

Nina acabara de concluir o 8º de escolaridade. Teria Nina estudado nas aulas de história e geografia ou até mesmo em outra aula sobre o capitalismo? O socialismo? A desigualdade da sociedade brasileira? Teria Nina faltado a essas aulas? Ou Nina fez a “opção”, a partir de sua inserção na igreja evangélica, de acreditar que sua situação concreta é algo natural definido por Deus? Teria a escola falhado no seu papel, enquanto mediadora, na formação da consciência de Nina? Teria a escola falhado na formação do pensamento de Nina acerca da sociedade e de suas relações econômicas, sociais e raciais? Retomamos Freire (1996), o mundo não é, o mundo está sendo, poderia ser diferente. Mas, como já nos alertara Freire, a ideologia nos miopiza, nos ensurdece e não nos permite ver a tristeza e ouvir o choro de Nina.

Nesse sentido, a escola não pode se isentar do papel de desmascarar, descortinar as ideias que parecem verdades da classe dominante branca. Reafirmamos: a escola não é neutra.

Quando a escola se isenta da responsabilidade de desmascarar o discurso dominante, quando não põe em pauta a exploração do sistema capitalista, as relações entre gênero, raça e desigualdade, quando não apresenta possibilidades de outras formas de organização social e econômica, quando não desnaturaliza jovens precisando/querendo trabalhar para ajudar a família, a escola colabora com o status quo.

O bomé que nós jovens, não precisamos trabalhar. Já o ruim é ter que estudar. É ruim estudar, porque tem que ficar copiando, a mão cansa (...) Acordar cedo é osso. A minha vida de jovem é um pouco estreita, porque eu não tenho pai. Entendeu? ai é ruim. (...)minha mãe pede sempre para eu fazer os bagulhos, agora que eu moro num certo lugar. Pô, eu tenho queficar pegando água, subir, ir a pé com o galão de água nas costas(...)A minha mãe arruma as coisas dentro de casa e quando a água acaba, eu sou obrigado a ir na bica da água pegar água... Aí eu tenho que fazer isso, porque senão eu levo uma coça ou então sou obrigado a lavar o banheiro, a louça, coisa de mulher (...). prefeitura não tem dinheiro suficiente para colocar água lá. Nos predinhos para a gente, pro pessoal que mora lá ... Elesnão tem nem para educação dos colégios (...) pra sexta de basquete, gol, pintura...falta de materiais...eles não tem dinheiro nem para isso, vai gastar dinheiro com a gente. Pelo amor de Deus. (PHILYPPE).

Philyppevive uma condição diferente da Nina, ressalta que é bom ser jovem, porque não precisa trabalhar e talvez conviva com outros jovens que também não trabalhem, daí possui esta ideia de que jovem não precisa trabalhar. Mas, na realidade, muitos jovens trabalham, às vezes em horário noturno, em locais perigosos e inseguros, como acontece com Marcos, que não consegui entrevistar. No entanto, o ECA (1990),no “artigo 60 define queé proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”, enquanto a Constituição Federal determina:

em seu artigo 7º, inciso XXXIII considera menor o trabalhador de 16 (dezesseis) a 18 (dezoito) anos de idade...é proibido o trabalho do menor de 18 anos em condições perigosas ou insalubres. Os trabalhos técnicos ou administrativos serão permitidos, desde que realizados fora das áreas de risco à saúde e à segurança. Ao menor de 16 anos de idade é vedado qualquer trabalho, salvo na condição de aprendiz a partir de 14 anos. A partir dos 14 anos é admissível o Contrato de Aprendizagem, o qual deve ser feito por escrito e por prazo determinado conforme artigo 428 da CLT. Ao menor é devido, no mínimo, o salário mínimo federal, inclusive ao menor aprendiz é garantido o salário mínimo hora, uma vez que sua jornada de trabalho será de no máximo 6 horas diárias, ficando vedado prorrogação e compensação de jornada, podendo chegar ao limite de 8 horas diárias desde que o aprendiz tenha completado o ensino fundamental, e se nelas forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica...São proibidos de trabalhar no horário das 22:00às 05:00 (considerado como horário noturno)...(GUIA TRABALHISTA, 2011,p. 1).

O trabalho juvenil, mesmo respeitando as determinações legais, é um fator que muito interfere no processo de ensino/ aprendizagem dos jovens. Nós os observamos cansados e tendo baixo rendimento, isto quando não acontece de pedirem transferência para a EJA. Será que os jovens filhos e filhas dos donos dos meios de produção começam a trabalhar aos 15 anos?

Quanto ao trabalho desenvolvido por alguns jovens, em casa, percebo como algo importante para a educação do jovem, desde que não seja configurado em maus tratos. Partilhar as tarefas — colocar o lixo na rua, lavar a louça, varrer o quintal, organizar o quarto, lavar a camisa do uniforme —, tarefas do cotidiano, pode contribuir para a autonomia dos/as jovens. No entanto, Philype reclama de carregar água para a mãe e também considera outras tarefas direcionadas a ele como “coisa de mulher”. Ele reproduz os papéis de gênero definidos pela sociedade: à mulher cabe as tarefas da casa e ele, enquanto homem, não deve de forma alguma realizar essas tarefas, mas como não tem alternativa, realiza. O pensamento do jovem é resultado da forte campanha presente na nossa sociedade sobre os papéis reservados a homens e mulheres, e a sua mãe, vem tentando romper com esta ideia, consciente ou não. Importante destacar que, no cotidiano da escola, não observamos sinais de maus tratos no jovem, como já aconteceu com outros/as jovens em que a escola realizou os devidos encaminhamentos junto à Assistência a Família da SECT e ao Conselho Tutelar.

Em relação à falta de água no conjunto habitacional, há uma grande possibilidade de desabastecimento, tendo em vista que, na época que a Prefeita Conceição Rabha aderiu ao programa do Governo Federal, na Gestão da Presidenta Dilma Roussef (2011 a 2016), o principal argumento de pessoas ligadas ao meio ambiente e a oposição era que haveria um desmatamento da área e a Grande Japuiba não comportaria 1.280 novos apartamentos e novas famílias, tendo em vista que o bairro já comporta o HGJ construído recentemente. Nas épocas de pouca chuva e no verão já acontece falta d'água. Por outro lado, o direito à moradia é algo que precisa ser garantido, sobretudo em Angra dos Reis, que no último estudo de aglomerados subnormais do censo de 2010 aparece com 35,5% dos seus 169.270 habitantes vivendo em aglomerados subnormais, sendo a maioria dos aglomerados em áreas de encostas (GALDO, 2011). Ou seja, em áreas de risco.

Para Phylippe, “é ruim estudar, porque tem que ficar copiando, a mão cansa...” e tem que ficar copiando? Observo uma parte dos professores/as que em todas as suas aulas há muito o que copiar, outros procuram alternar, ora copiam algo, ora usam o livro didático, ora tiram cópia dos textos na máquina de xérox e, além disso, há os professores que também não

usam cópia do quadro. Dependerá da concepção de educação de cada professor/a e do seu planejamento, dos materiais disponíveis na escola, como por exemplo, máquina de cópia, datashow, quadros, caneta de quadro branco, dentre outros recursos e a práxis do professor/a.

O que observamos na escola pública, devido ao não investimento, é a falta de materiais básicos, como por exemplo, caneta de quadro branco, máquina de xérox quebrada. E este conjunto de fatores faz com que Philype considere estudar ruim.

Vivemos uma época em que os avanços tecnológicos fizeram com que muitos instrumentos usados no passado se tornassem obsoletos. Talvez para o jovem, a cópia, seja do quadro, seja do livro didático, seja algo obsoleto. Mas se pensarmos a partir dos preceitos de Vygotsky, citado e refutado por Oliveira (1995), a caneta é um instrumento e a escrita um signo que ajuda o jovem a memorizar, pensar, raciocinar, portanto, como podemos pensar em abolir estes instrumentos? Penso que devemos repensar o uso da cópia. Por que não tentar alternar uma aula em que haja o debate com o apoio de um filme ou música? Em outra aula, uma atividade que necessitem a cópia, não uma cópia mecânica, mas uma cópia a partir de algo já debatido, algo que faça sentido para o/a jovem e para o professor/as? Há quem diga que o estudante não tem que opinar, mas se pensamos ser o/a jovem sujeito, e se queremos que o processo ensino aprendizagem seja de sucesso, devemos sim repensar as ações. Outra questão que precisa ser compartilhada com os jovens é o fato da escola se encontrar tão precária pela falta de investimento que às vezes até assistir a um filme torna-se algo impossível.

Por fim, Philype acrescenta que o governo municipal não tem dinheiro nem para investir na educação dos colégios, como poderia ter para investir nele e demais moradores do conjunto habitacional? Será que o jovem acredita nisto? Que o governo não tem dinheiro para investir em Educação? Talvez sim, pois tanto se ouve na televisão, nas falas oficiais do prefeito na rádio, que vivemos uma crise e não há dinheiro para investimentos,mas, então, porque o Prefeito de Angra comprou 20 viaturas para doação a Polícia Militar no valor de R\$ 1 milhão e 320 mil em junho deste ano?

Não sei... (risos) não sei. Sim porque adulto você tem muito mais responsabilidade de quando você é jovem. Quando você é jovem você quer só sair e se divertir, brincar, zoar, fazer um monte de coisa, quando você vira adulto, não é mais desse jeito. Eu praticamente tenho 17 anos, tô tendo a minha juventude, mas ...hoje em dia que eu faço não é mais de um jovem é de um adulto. Éque quando eu era jovem eu ia no cinema com as minhas amigas, minha mãe me dava dinheiro, era aquilo, agora já é totalmente outra coisa. Agora você tem que ter muito mais responsabilidade (...) (ELZA).

Para Elza, ela não é mais jovem, mesmo tendo 17 anos, pois está grávida e vive junto com outro jovem. Tem as responsabilidades de cuidar da casa, enquanto o companheiro trabalha fora e, em breve, será mãe de um menino. Afirma ter planejado com o namorado terem um filho. De novo a história dos papéis sociais se repetindo. Elza, mulher, cuida da casa e do filho e o companheiro, o homem, trabalha fora e provê o sustento da família.

Elza, Nina, Philippe e Bob, jovens que nos ajudam a compreender que não é possível definir juventude a partir de uma perspectiva homogênea. Suas falas materializam o que Carrano (2017) diz: há que se compreender como cada jovem está vivendo este período ou cada grupo de jovem. As falas nos mostram que as dimensões de raça, classe e gênero são essenciais para compreendê-los enquanto um coletivo de jovens negros e pobres, mas ouvi-los individualmente foi fundamental para iniciarmos a compreensão das juventudes.

### **–É bom ser jovem? É ruim ser jovem?**

... sei lá, a gente pode curtir porque a juventude não volta mais, né?! (...) é bom por causa que a gente pode fazer novos amigos(...) pode se ajuntar...se divertir...quando a gente envelhece não pode fazer essas coisas (NINA).

Por um lado é, porque, não nem tanto. Por um lado é por causa das amizades, que aparece muitas amizades ruins... parteque você tá jovem. Porque na sua juventude que você decide a sua vida, qual lado ela vai, qual caminho ela vai, se ela vai pelo certo se ela vai pelo errado. É na juventude que você, que a gente decide isso. Aí quando você está adulto você não decide mais nada. Já entro na vida, já está velho (risos)(ELZA).

Elza e Nina destacam algo crucial para o ser humano – a interação social. Ambas consideram essa interação, fazer novas amizades, como algo bom da juventude, elas demonstram que têm esta possibilidade, algo que não é comum entre todos os/as jovens. Já acompanhei situações envolvendo muitos conflitos entre os responsáveis – mães e pais – devido ao fato do adulto não permitir de forma alguma que o/a jovem tivesse amigos/as de sua faixa etária, como proibições similares: não podem fazer trabalho de grupo fora da escola, jovens proibidas – meninas – de terem amigos, jovens presos nos fins de semana em casa, sem ser permitido receber amigos em casa ou até mesmo fazer qualquer tipo de programa – cinema, praça, praia. Como resultado disso, presenciei jovens com muita raiva dos respectivos responsáveis, jovens que mentem para “enrolá-los” e jovens que, ao sair da escola às 12h no final do turno, simplesmente desapareciam, sumiam e iam fazer o que bem queriam com os

amigos/as, retornando para casa somente no fim da tarde. Há casos também dos que somente aparecem no dia seguinte.

Em uma das oportunidades em que pude dialogar com o/a jovem, ouvi: “minha mãe não me deixa fazer nada, só da escola para casa e de casa para a escola, não me deixa receber um amigo, para ela todos não prestam”. Enfim, percebo que há um grupo de responsáveis que desejando proteger os/asfilhos/as dos males do mundo não conseguem ter o meio termo e nem dialogar sobre o tema e compreendê-los; não conseguem orientá-los a seguir com autonomia. Enquanto, ao contrário, outros responsáveis simplesmente não estabelecem nenhum limite ou qualquer tipo de orientação e nenhum acompanhamento. Observo que, para alguns, este período da vida dos seus filhos/as – a juventude – também é um momento de muito aprendizado. A escola tenta na medida do possível mediar as situações que interferem no processo ensino aprendizagem do/ajovem.

Mas, retomemos ao papel da interação. A interação possibilita aos sujeitos ampliarem seus conhecimentos, se sentirem parte de um grupo, se divertirem e sorrirem, se comunicarem.

A interação face a face entre indivíduos (...) desempenha papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria prima para o desenvolvimento do psicológico do indivíduo” (OLIVEIRA, 1995,p. 38).

Neste processo de interação, o indivíduo internaliza a matéria-prima, num processo de transformação, de síntese. Como se o indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, tomasse posse de “tudo” que teve acesso. É um processo em que as atividades externas e as relações entre os sujeitos transformam-se em atividade internas, intrapessoais (OLIVEIRA, 1995).

Outro aspecto importante a ser destacado é o resultado das pesquisas de Vygotsky, no que diz respeito a zona de desenvolvimento proximal:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (OLIVEIRA, 1995, p. 60 *apud* VIGOTSKY, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal refere-se ao caminho entre o que o sujeito já sabe, nível de desenvolvimento real, e àquilo que o sujeito pode vir a saber: o desenvolvimento potencial. Nesse caminho, é fundamental a mediação de outros sujeitos, pois, neste nível de desenvolvimento, o sujeito necessita da mediação de outros sujeitos, seja o professor/a, seja outros jovens que já estão no nível de desenvolvimento consolidado. Por exemplo: um jovem consegue sozinho resolver problemas simples envolvendo as quatro operações, mas, para resolver problema mais complexos envolvendo as quatro operações, necessita da mediação do/a professor/a de matemática ou do companheiro de turma; o tutor, designado pelo no Projeto de Monitoria. Esse caminho, esse instante que o jovem necessita da mediação, chama-se zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação. Aquilo que o jovem é capaz de fazer somente com a ajuda hoje, amanhã, será capaz de fazer sozinho. O processo de desenvolvimento progride mais lentamente do que o processo de aprendizado. O aprendizado desperta processos de desenvolvimento que aos poucos vão se tornar funções psicológicas consolidadas. (OLIVEIRA, 1995). Neste sentido, é importante que a escola organize o seu trabalho a partir do desenvolvimento real dos estudantes, a partir do que os estudantes já sabem, para que possam avançar ao nível de desenvolvimento potencial.

#### **–A escola e a vida: Lembranças da infância e da juventude.**

(...)uma lembrança lá da escola que eu estudava com sete anos.(...) Era um projeto tipo mais educação assim, tinha vários esportes e aí eu fazia taekwondo e aí teve um dia que eu fui fazer o exame(...) passar de faixa, aí eu apresentei (...) e tinha várias pessoas vendo, os pais, os alunos da escola. Isso foi bom, porque eu passei de faixa (...)(BOB).

(...)a separação dos meus pais. Foi triste. Foi há cinco anos atrás. (...) minha mãe eu moro junto com ela(...) (BOB).

“(...) ah tanto tempo que eu não vejo meu pai (...) Eu queria tanto ver meu pai tem 9 anos que eu não vejo ele. Mas só que ele morava aqui no Frade e há 7 anos eu pedi minha mãe para me levar lá para mim ver ele e então ele falou para minha mãe que não ia mais me devolver mais para ela se eu fosse lá em cima vê, aí então ela ficou com medo; Aí ela não me levava mais, me enganou falou que ia me levar no dia do meu aniversário e até hoje nada agora ele tá morando em Minas Gerais e então eu não posso, não tem mais contato com ele(NINA).

(...) ruim na escola, que tipo assim é que muitos professores, no Cleusa Jordão, muitos professores não dão a mínima às vezes para os alunos. E



também tem muito racismo, tem muito bullying com as crianças do Cleusa e quanto mais das outras escolas. Bem diariamente no mundo, né, tem muito bullying (...) Já me chamaram de cabelo duro. (...) tenho um testão aí os outros ficavam me chamando de testuda (...) e aí tipo assim eu chorava não tinha como me defender (...) agora eu sei como me defender contra isso (...) antes quando eu tava no 6º e no 7º os outros me zuavam muito, mas agora não zoam mais não (...) Ah, nós parte para briga... (risos) (NINA).

Sei lá, não tenho... Já tomei chumbinho para tentar se matar, mas não consegui não, tô viva ainda. Acho que foi com 16 anos. (risos) Por causa da minha mãe, a gente brigava muito, me estressava muito com ela, aí eu resolvi tomar chumbinho, mas não morri. Foi triste (risos). Não fiquei com sequelas nenhuma, chegou lá no hospital o médico perguntou o tempo que eu tinha tomado. Eu tinha tomado (...) às 9h da noite e fiquei com o chumbinho no estômago até 2h horas da tarde, até minha mãe descobri que eu tomei e não me aconteceu nada (...) (ELZA).

Já taquei algumas mesas nos professores, já destruí muita lata de lixo, taquei na cabeça dos outros também, já bati muito em aluno, já bati muito em aluna (risos) (...)

Adolescente também, quando criança também. Eu bati nos meus coleguinhas, roubava o biscoito das crianças (...) quando fui para o 5º ano roubava as coisas das crianças, (...) pipoca, biscoito. Já taquei uma mesa grande lá na diretora do Tereza Pinheiro, por isso, ela me expulsou e não posso estudar mais lá (...) Porque ela me irritou. Me irritou. Ficava me desafiando em um monte de coisas e aí não aturei a cara dela não aí taquei nela (...) sei que ela apareceu no outro dia com o braço enfaixado. Aí me expulsou. Não quis dar queixa de mim não. Falou que eu tinha feito isso sem pensar (...) também no Cleusa Jordão, quis bater no professor M, voei em cima dele. Porque ele falou que eu era mentirosa, que eu tinha falado um monte de coisas em sala de aula e aí eu voei em cima dele e a (...) me segurou e aí ele correu. A professora T me colocou para fora de aula, para me poder me acalmar (risos) (ELZA).

A escola, vamos dizer assim, tem seus altos e baixos, às vezes você se sente bem lá, às vezes não. É mais pelo comando da diretoria, que tem algumas pessoas que são bem chatas, mas tem algumas que são bem mais legais, porque colocam coisas para você fazer uma gincana, botam brincadeiras ou mandam você fazer um trabalho que você ache interessante. Aí tem algumas pessoas lá que não. Então eu acho mais ou menos. A escola não é tão interessante e é meio chata. Eu não gosto, mas eu tinha que ir. Minha mãe falava que se eu não for para a escola você vai puxar carroça. Aí eu ia. Não. Já pinteí uma sala de aula, já pinteí a sala 1 do Cleusa com a professora T e o J. Agente pintamos porque quis pintar a sala num sábado letivo. Essa foi a única coisa boa que eu fiz na escola. Na cor normal da escola. (risos) ..só isso (ELZA).

(...) momento que me marcou muito lá no colégio foi quando eu joguei comida num moleque lá que estava enchendo meu saco e uma do meu ex professor (...) que ele tinha mandado eu juntar as bolinhas de papel tudo do chão dentro de sala sendo que não tinha sido eu que tinha jogado entendeu, eu fui para a direção com ele a gente discutiu lá (...) também, nem quero

entrar para falar do professor F que, ai meu Deus esse cara é muito chato, me dá nos nervos só de lembrar dele. Na moral (PHYLIFE).

Bob começa recordando um dia em que sua família foi à escola prestigiar sua mudança de faixa. Essa história nos chama atenção sobre algo importante para os/as jovens e para as famílias: a escola desenvolver atividades que mostrem o trabalho desenvolvido e também a participação de cada jovem nessa empreitada. Essa ação contribui para auto-estima dos jovens e também rompe com a ideia de que a escola só convoca a família para reclamar dos/as seus filhos. Além ser uma iniciativa para o fortalecimento da relação entre família e escola.

Nestes anos na escola, tenho observado que muitas famílias estão sempre presentes, mas há uma grande maioria que não comparece às reuniões de responsáveis, nem nos momentos em que há convocação extraordinária por parte da escola, em casos extremos, de infrequência, de conflitos envolvendo os jovens e outros fatores. A ausência da família, tanto na escola, quanto no acompanhamento diário na vida do/a jovem provoca danos muitas vezes irreparáveis. Observo sentimentos de abandono, raiva, às vezes desrespeito, agressividade aos profissionais da escola. O abandono da família abre espaços para outros sujeitos ocuparem destaque na vida do jovem, às vezes para caminhos como a prostituição e o uso abusivo de drogas, quando não o trabalho no tráfico. O poder público – Estado – também vem se ausentando cada vez mais do seu dever, principalmente sabendo-se o capitalismo na sua fase neoliberal de Estado mínimo, não garantindo educação, a assistência social, o lazer, a cultura, o esporte e a saúde aos jovens.

Elza relata com risos, que talvez não traduzam alegria, mas sim outros sentimentos difíceis de definir, que em vários momentos na sua casa e na escola agiu de forma agressiva e violenta com sua mãe, com os seus/as companheiros/as de sala e com os/as professores/as. Quando pergunto porque agiu daquela forma em casa, obtive como resposta o relato de que foi assediada pelo padrasto na infância. Na época, a escola realizou os devidos encaminhamentos para atendimento psicológico, mas sua mãe não acreditou no fato e, desde então, Elza fazia de tudo para contrariá-la e também não ficava em casa na presença do padrasto sozinha, enquanto a mãe trabalhava. Ela ficava pela rua esperando a mãe chegar, o que evidencia aspectos da explicação de violência na escola e em outros lugares da sociedade.

Em relação a violência na escola, cada vez mais torna-se frequente o comportamento violento e desrespeitoso de alguns jovens. Já mediei conflitos de jovens que se bateram porque o colega ao sentar-se no banco, sentou em uma de suas pernas, ou ainda de jovens que se agrediram somente pelo fato de um olhar insistente no refeitório, ou por fofoca que

espalhou-se por toda a escola. Tudo tem sido motivo para as brigas entre os/as jovens: puxões de cabelo, arranhões no rosto, empurrões, chutes e socos. Essas são reações cada vez mais frequentes no cotidiano da escola. A escola a princípio busca mediar/resolver os conflitos com o diálogo, mas a situação se repetindo, outras atitudes são tomadas. Como, por exemplo, o remanejamento de turno e turma, conforme prevê o regimento das escolas públicas municipais de Angra dos Reis.

Comprendemos que, se um/ajovem vive numa sociedade violenta, como a sociedade atual, onde nas relações sociais há a predominância da agressão física e verbal, o individualismo é também uma predominância na mídia do discurso: bandido bom é bandido morto, assim como o discurso de que o porte de armas deve ser liberado, de que se a polícia bateu foi porque mereceu, de que em briga de marido em mulher ninguém mexe a colher, de que agressão física contra indígenas e negros são vistos como naturais. Se o listado acima ocorre, conseqüentemente teremos jovens que internalizaram, que aprenderam esse comportamento: “(...) O modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo e etc depende da interação do ser humano com o meio físico e social.” (REGO,1994, p.58).

É importante destacar que os fatores biológicos terão preponderância no comportamento humano somente no início da vida, aos poucos com as interações com os humanos do seu grupo social. Os objetos da cultura, o fator social, passam a orientar o comportamento e o desenvolvimento do pensamento (REGO, 1995 *apud* VIGOTSKY). Essa afirmação nos diz que os sujeitos não nascem racistas ou mesmo cometendo atos violentos, repetitivos e intencionais, caracterizados na escola como bullying. É vivendo numa sociedade racista, como a brasileira, que crianças crescem aprendendo a ser racistas.

Nina relata o racismo e o bullying como algo que a marcaram em tempos vividos nas escolas em que estudou e na Cleusa Jordão. Demonstra ter superado a experiência vivida, dizendo que agora no 9ª ano sabe se defender, enquanto estudava no 6º ano e 7ª ano, chorava. Hoje Nina é uma jovem muito forte, além de enfrentar as dificuldades econômicas, encara com a cabeça erguida, com seus cabelos crespos naturais bem cheios, o racismo, e ainda canta como Nina Simone.

Elza relata várias situações de violência, no entanto, lembra de algo bom, a pintura da Sala 1 com dois professores e demais jovens num sábado letivo de reposição de greve. Completa ainda que o cotidiano da escola tem altos e baixos, querendo dizer que dependendo de quem está na Gestão da escola, a experiências podem ser boas ou ruins. Concordo com a

Elza, a escola Cleusa Jordão já foi dirigida por diferentes diretores/as: dos que buscavam estabelecer relações democráticas e dialógicas com os profissionais e com estudantes, aos que eram autoritários e repressores, que em qualquer situação chamavam a polícia e se vangloriavam ao ver policiais armados dentro da escola, ou simplesmente expulsavam os jovens estudantes sem o menor pudor. Assim também como já aconteceram experiências com Diretores/as negros que eram referências para os estudantes negros/as e buscavam combater o racismo e exclusão social em todos os momentos.

As lembranças evidenciadas pelos/as jovens trazem as marcas da violência vivida em todos os âmbitos da sociedade, seja no ambiente familiar, na escola, na rua, mas há também lembranças boas, como as que se referem à escola e aos amigos. O fato é que há uma memória social com muitas marcas de violência, mas também pontuadas por situações de afeto; o desafio é ampliar esta memória afetiva de modo mais amplo para que possa fornecer outras referências para a atuação social dos jovens e com os jovens.

#### **– Perspectivas em torno da escola.**

(...) em algumas coisas ajuda, tipo tem palestra às vezes que ajuda a falar, falando dos jovens na escola, e dos jovens e também algumas coisas, tipo, quando tem um tipo evento um pequeno evento, tipo esse desfile assim, isso ajuda ser jovem também. Teve uma palestra ano passado do negócio do sleekline, aquele projeto que foi bom (...) foi um dos melhores (...) acho que foi o da consciência negra (...) Porque ensina as pessoas a não ter preconceito, essas coisas assim. (...) fiquei só vendo só (...) Alguns desfilaram, eu sou vergonhoso e não gosto muito não. (Você se acha bonito?) Acho (BOBY).

Sim a escola dá muito conselho e a pedagoga é maravilhosa (...) aconselha a gente não fazer bobeira, meter a cara nos estudos para ter um futuro melhor, para ter um futuro bom (NINA).

não ajudou em nada (ELZA).

(...) escola me ajuda ser jovem porque ela tipo, vivendo num espaço, entre muitas pessoas e eu vou conhecer novas pessoas, vou ter novas amizades. (...) tipo se eu não tivesse estudado eu não taria aqui agora entendeu? Poderia está onde, numa, no tráfico trabalhando, trabalhando na honestidade (risos) Não taria aqui agora, não saberia nem escrever entendeu? Aí a escola me ajudou bastante. Por este lado assim. (...) (PHILIPPE).

Boby relembra o desfile da Beleza Negra que aconteceu em novembro de 2017, as

palestras e o projeto do *slikeline* como atividades importantes para sua formação. A escola Cleusa Jordão vem há alguns anos trabalhando com a temática Africanidades.

No princípio, a discussão e as atividades começaram a ser desenvolvidas na EJA com o envolvimento de alguns professores/as. Posteriormente, com repetidas situações de racismo envolvendo os jovens do ensino regular diurno, as atividades começaram a ser estendidas para este turno, no início, com uma mostra de cinema envolvendo a temática, além das mediações desenvolvidas pelos/as pedagogos/as nas diferentes situações de racismo. Processualmente, à medida em que tomou-se consciência da aprovação da Lei 10.639/03, e com os/as professores/as participando das atividades de formação dentro e fora da escola, a Educação das relações Étnico Raciais ocupou espaço no Projeto Político Pedagógico e a temática Africanidades passou a fazer parte do calendário Anual da escola. Somando-se a este fator, a escola durante os anos de 2014 a 2016 teve como Diretor Geral o professor Élvio Manoel Pinto. Um professor negro comprometido com a Educação antirracista.

Inicialmente, o combate ao racismo era o objeto principal, mas a cada ano a temática assume objetivos/temas variados: do combate ao racismo, à estética negra, à valorização da cultura afro-brasileira, à produção escrita de mulheres e homens negros, enfim, a escola possui mais de 50 professores de diferentes áreas. Há um coletivo comprometido com Educação Étnico Racial, enquanto há outros coletivos com diferentes pensamentos e ações referentes à proposta da escola.

As discussões “começam” nas coordenações coletivas com os professores/as sob a mediação dos/as pedagogos/as e Diretores/as, a partir de estudos de textos, documentários, letras de músicas, curta do *youtube* e tantos outros materiais. Em seguida, os professores/as buscam planejar atividades que venham ao encontro do ensino da área de conhecimento que lecionam e também ao encontro da necessidade de cada turma.

Abaixo algumas imagens dos trabalhos realizados com o/as jovens a partir da temática em novembro de 2015.

Na roda de conversa mediada pela pedagoga Kelly Souza foi possível discutir com os jovens o que representa o uso do turbante na África, assim como o modelo de cabelo considerado belo na sociedade que vivemos. Dissertar sobre a relação entre o uso do turbante e as religiões de matrizes africanas, acompanhado do debate sobre o racismo em relação a estas religiões, o papel da mídia na imposição deste padrão de beleza imposto às/ aos negros/as e o convite ao olhar, sentir e valorizar o cabelo crespo. Assim como também, compartilhar produtos naturais que podem ser usados para tratar o cabelo crespo. Por fim, as jovens

aprenderam diferentes amarrados com lenços dos mais diversos para o uso do turbante no cotidiano.



**Imagem 2**–Roda de conversa ante com a Pedagoga Kelly Souza, realizada com as jovens em novembro de 2015.  
Foto da autora.

A exposição *Beleza* (Anexo B) consistia numa Mostra de Fotografias, resultado de um trabalho realizado pela Secretaria de Educação no ano de 2014, tendo como objetivo principal valorizar a estética negra. Vários estudantes, dentre crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental à jovens de Ensino Fundamental e profissionais da rede municipal de ensino, foram convidados a serem fotografados por um fotógrafo profissional. O critério estabelecido para o convite foi ser negro/a e ter os cabelos crespos naturais. A exposição teve grande repercussão na cidade na época e circulou por várias escolas, além de ter ficado por um mês exposta na Casa Laranjeiras no Centro da Cidade.



**Imagem 3**–Exposição Beleza na sala de Recursos da escola para visitação das turmas. Novembro de 2015. Foto da autora.



**Imagem 4**–Exposição de máscaras Africanas confeccionadas nas aulas de arte. Foto da autora. Novembro de 2015.

A exposição de máscaras confeccionadas nas aulas de artes com a mediação da professora, apresentavam como objetivo os/as jovens ampliarem o conhecimento acerca da arte africana.

Além destas atividades expostas nas fotografias, outras atividades foram e são desenvolvidas, como Desfile da Beleza Negra com os/asjovens, leituras e interpretação de textos voltados para a temática negra e mostra de fotografia com jovens negros/as da escola.

A cada ano, o Africanidades se reinventa e envolve um coletivo de professores/as. Essa ainda é uma atividade que se concentra no segundo semestre, mas a fala de Bob destacando o desfile da beleza negra, quando perguntado se sente bonito, responde que sim, os relatos refletem que tais ações vêm contribuindo para sua formação, em seu processo de “tornar-se negro” (SOUZA, 1983). Nina relata que já sofreu racismo em anos anteriores na escola, que chorava, mas agora não chora mais. Observo a partir da forma como se comporta, pelos penteados com tiara, o sorriso no rosto e as referências de beleza que possui, que ela se vê enquanto negra e se sente bela. Philippe também valoriza seus crespos e, pelo comportamento na escola, tem a autoestima bastante elevada, mas em nenhum momento explicitou esse aspecto durante a entrevista e no processo de observação. Elza também não tocou nesta questão, mas durante a observação, a percebi incomodada com o cabelo crespo, querendo alisá-lo, mas não podia devido à gravidez.

Os quatros jovens vivem processos diferentes. Ser negro e ser negra não é uma afirmação, um pensamento que nasce com cada sujeito negro/a. O pensamento é formado a partir das interações as quais o sujeito está exposto no seu meio social. Neste sentido, vivendo numa sociedade racista, em que o modelo branco é o padrão, aquele que se encontra em lugar de privilégio na pirâmide social e que tem condições de ascender socialmente e ser aceito, certamente, são sujeitos que buscarão o embraquecimento. Se o negro vive “numa sociedade branca, de classe e ideologicamente branca, de estética e comportamento brancos (...) responderá positivamente ao apelo da ascensão social, o que implica na decisiva conquista de valores, status e prerrogativas brancas” (SOUZA, 1983, p. 17).

A representação do negro na sociedade escravocrata como socialmente inferior era fato, mas com o fim deste modelo e a implementação da sociedade capitalista, um conjunto de atribuições e de qualidades negativas foram elaboradas para manter o/anegro/a nos mesmos limites escravocrata. Neste sentido, a raça, entendida como uma ideologia criada para distribuir socialmente a posição na estrutura de classe, exerce a função valorativa e estratificadora nas sociedades de classe multirraciais, como o Brasil. A ideia de negro como



inferior permanece (SOUZA, 1983).

A escola ao assumir o papel de implementar a Lei 10.639/03 e ter como temática a Africanidadesno PPP colabora para romper com essa ideologia dominante. Colabora para que os sujeitos negros rompam com esse processo perverso, de que para ser gente, precisa ser branco. Torna-se negro é um processo lento e requer que os sujeitos negros/as estejam em espaços interação com os outros sujeitos que os ajudem perceber o processo histórico do Brasil, a resgatar a sua história e se recriar.

Observamos os primeiros passos que a Escola Municipal Cleusa Jordão vem trilhando, à medida em que praticamente já não media situações de racismo entre os jovens. Um grande número desses jovens apresentam-se com cabelos crespos naturais das mais variadas formas: soltos, com tiaras e turbantes e tranças, então, um dos próximos passos é buscar entender que não é natural existir uma pirâmide social/racial.

#### **–Em que a escola poderia ser melhor? O que poderia ter?**

(...) aula de canto, é teatro, é reunir as pessoas que estivesse talento, que soubesse tocar violão, quem tivesse dom para teatro que pudesse atuar, fazer peças. (...) reunir as pessoas que soubesse tocar violão com as pessoas que soubesse cantar e tocar os dois cantar faze uma dupla(...) os professore não se empenham muito de ensinar os alunos, mas tem aluno que gosta, né? Então eles se empenham muito, às vezes, tem alguns que se empenha a ensinar e outros não. Não dão a mínima (...) (NINA).

(...) poderia (...) ter um espaço melhor para os alunos ficarem, porque é só um, na escola só tem lá embaixo um pátio grande e uma quadra. Você só chega na escola estuda, desce, come merenda e sobe de novo. E aquilo, português matemática, história, geografia e ciência acabou. E inglês e espanhol. Não tem um negócio de informática, não tem uma aula de dança, não tem uma aula de desenho, uma coisa que você se desliga um pouco daquilo, daquela, só aquela matéria e ainda mais quando chega a época de prova, você fica doido, sua cabeça fica a mil. Não tem uma coisa que você se distraia um pouco. Isso a escola poderia ter um pouco mais. Ter mais espaço para os alunos ter o momento deles também, mas não tem (ELZA) em relação aos professores poderia ter mais professores, né?! Também porque, ainda mais com estas faltas de professores, né?! quando sai professor e não entra outro, sai, some, e acabou, aí fica por isto mesmo. Tem aluno que fica o ano todo sem matemática, sem português, que isso tem uma importância muito grande (ELZA).

Poderia ser melhor, porque acho que isso também vem da pessoa, (...) É o jeito dele serem assim, porque tem professor que já é mais na dele, tem professor que é mais explosivo, tem professor que já sabe falar, dialogar com você. Tem professor que já acha que vai resolver tudo no grito. Cada um

professor tem a sua maneira, só que eu não me dou muito bem com todas essas maneiras, né?! (risos) (ELZA).

a escola poderia ser melhor se tivesse mais professores, entendeu? Que cara a gente, nos colégios, muito, pouco professores. (...) E como a gente fica de tempo vago a gente acha bom, mas só que não é bom para a gente, porque a gente fica sem estudo, sem matéria, aí chega lá na frente aí vai perguntar: quanto é 26 dividido por 1 dividido por 2. Aí vai ficar lá oh duas horas e vai começar perguntar para um monte de gente como que é? Como é? (...)Entendeu? A gente é jovem ainda tem tempo para consertar. Para consertar não, né? Porque a nossa vida começou agora(...) (PHILYPPE).

Há uma insatisfação, um incômodo e também a consciência de que ter tempos vagos, ou seja, ter tempos de aula os quais a turma fica ociosa no pátio da escola por falta de/do professor/a, é prejudicial aos jovens.

Cada ano que passa é mais frequente a falta de professor/a pela não realização de concurso público e ausência de professor/as nas escolas, devido aos mais variados motivos (afastamento médico, problemas com transporte, conflitos do tráfico e polícia no percurso da escola, licenças do Tribunal Regional Eleitoral). Este caos que vive a escola pública é resultado da política educacional implementada aos longos dos anos. Mais recentemente, o processo de mercantilização da educação com o neoliberalismo agravou ainda mais a situação, pois cada vez a ideia de educação como serviço e não como direito torna-se mais forte, tendo como consequência cada vez menores percentuais de investimentos dos governos nas escolas públicas. Com isto, temos falta de/a professores/as, escolas superlotadas com poucos espaços de interação entre os jovens, grades curriculares oferecendo o mínimo estabelecido pelas Diretrizes do Ensino Fundamental, avaliações quantitativas em detrimento das avaliações processuais e qualitativas, inexistência de projetos políticos pedagógicos voltados para a realidade de cada escola e inexistência de formações permanentes para os profissionais da educação que visem a sua autonomia intelectual. Tal política gera um desinteresse dos/as jovens pelo ensino, um desapontamento, conforme reclama Elza, “é sempre a mesma rotina”, e também o processo de formação dos jovens se torna cada dia mais precário.

### **–Angra dos Reis: como os/asjovens te veem?**

Gosto dela ...é tipo assim, alguns eventos que têm no centro da cidade. Em algunssim, as ilhas, nunca fui não, mas já ouvi falar sim...(...) Angra é uma cidade meio que pequena,(...) Gosto dela. (onde vai?) barraquinha, a tenda, e também (...) Nos Shows da praia do Anil...(...) eletrônica, funk, pagode,

algumas musicas inglês também...(...) eu gosto das frases dele (Bob Marley), tem umas frases maneiras...( BOB).

gosto apesar do tráfico, apesar desse negócio de comando, de terceiro. É bom morar aqui em Angra. (Você conhece a Ilha Grande?) não, tem vontade (NINA).

esse negócio de baile, é de tráfico, os jovens mais homem que vão para esse negócio de bandidagem, mas menina gosta muito de ir e como se fala? Os homens pagam para as mulheres fazer as coisas então se torna uma prostituta, né?! isso é feio, as meninas de hoje em dia, não querem saber de nada com nada, não querem saber de ter uma família, ter um lugar reservado para ela só com o marido dela, querem dá para todo mundo...(NINA).

Gosto, aqui é um lugar tranquilo (na Banqueta), apesar das coisas que tem acontecido, mas é para as pessoas ficar alerta mermo...(...) dia primeiro do ano passado, foi uma história um fato que marcou minha vida, né?! Coisa ruim que foi, aconteceu as coisas que aconteceu com meu primo e mais nove pessoas que foram baleadas, mas não morreram, só meu primo que deu o azar de morrer e lá na segunda ponte morreu um e essas coisas. Morrer na Martins de Souza também. Monte de gente morreu (NINA).

Angra é uma cidade muito parada, parece até sertão, né?! Porque não tem muita coisa para você fazer em dia de semana, só tem cinema, você só vai para um cinema, só come uma pipoca e acabou sua via vida, você come um pizza, não tem mais coisas mais modernas que tinha antes até para os jovens, para as crianças para os adultos. É só aquela mesma coisa, até para você saí vira rotina, porque a única balada que tem é a hipnose. Aí você vai para a hipnose todo sábado, não tem muito mais graça, você vai para o cinema não tem muito mais graça, acabou, você vai comer uma pizza você vai ficar gordo de tanto comer pizza, pizza, pizza, não em muita variedade aqui em Angra dos Reis. Poderia ser uma cidade melhor,(...)poderia ter mais lugares para as pessoas saírem, mais eventos, mais shows aqui para você se distrair, muito mais coisas que outros lugares têm(ELZA).

Bob gosta de Angra dos Reis, no entanto Elza não deixa explícito, mas ambos destacam que consideram a cidade pequena, tanto que Elza chega a comparar Angra ao sertão. Mas será que o sertão do Brasil tem problemas tão graves quanto Angra dos Reis? Como, por exemplo: alto índice de morte de jovens negros, violência, ocupação desordenada, falta de rede tratamento de esgoto e tantos outros problemas.

Os eventos citados por Bob são as festas de fim de ano organizadas nas areias da Praia do Anil, uma das praias mais poluídas da cidade, onde desagua o esgoto do centro da cidade. Geralmente são contratados pela Prefeitura cantores conhecidos do público para a festa que começa no dia 30 de dezembro e se estende até o dia 1º de janeiro, com a tradicional procissão marítima. A procissão consiste num desfile de grandes escunas enfeitadas, lanchas e alguns poucos barcos de pesca. É uma festa no mar, com saída da praia do Cais de Turismo,

passando pela praia das flechas e tendo como ponto de chegada a praia do Anil. Não é uma festa para os pobres, pois os ingressos nas escunas variam de R\$ 150,00 à R\$ 250,00 por pessoa.



**Imagem 5** – Procissão Marítima em Angra dos Reis. 1º de janeiro de 2014.  
Foto da autora.

A procissão já foi grande destaque na Rede Globo com a presença inclusive de atores e do dono da emissora. É a festa que mostra a Angra dos Reis. Dos donos do capital. Dos *donos* das praias privatizadas. Porque só participa da festa quem tem lancha ou dinheiro para pagar o ingresso na escuna e a praia das Flechas, fica em uma das Ilhas consideradas paradisíacas, a Ilha da Gipóia. Esse lugar é bastante atrativo para os turistas, mas Bob e Nina não conhecem a Ilha Grande, vivem na cidade desde a infância e o único lazer que desfrutam são os shows abertos na praia do Anil. Umas das praias mais poluídas de Angra dos Reis.

Há alguns anos atrás, nas décadas de 1980 e 1990 Angra já teve em seus palcos shows de Gilberto Gil, Legião Urbana, Lenine, Zeca Baleiro, Alceu Valença, assim como Encontros de Teatro de Rua, com companhias do Brasil todo. Há muitos anos atrás a Praia do Anil, assim conhecida por suas águas tão transparentes que ficavam azuis da cor do céu, realmente recebiam grandes festas, abertas a todos.

No entanto, Nina já destaca outro aspecto da cidade que a incomoda: a violência, a morte de jovens negros cotidianamente, o medo estampado nos rostos de muitos moradores, a guerra, a qualquer hora do dia entre grupos do tráfico de drogas pelo domínio do território, a polícia e a prostituição.

De fato, em Angra dos Reis, segundo dados de segurança pública do Rio de Janeiro no Atlas da Violência 2018, a violência vem evoluindo desde 2003, estando esta cidade entre os 123 municípios com a maior taxa de mortes violentas do país. Os homicídios registrados no município subiram de 89 em 2012 (o ano com o menor índice desde 2003) para 149 em 2017. Nos primeiros meses de 2018 já foram 73 casos de homicídio (ANGRANEWS, 2018).

Silva e Silva (2016) mostram a partir da pesquisa realizada nos anos de 2011 e 2014 que entre os sujeitos ativos, aqueles que cometem o delito, e os passivos, aqueles que sofrem a violência, há uma clara predominância de homens negros. Afirmam também que os mesmos são adolescentes, em sua maioria jovens, na faixa etária de 19 a 25 anos. Os dados da pesquisa foram coletados a partir das notícias dos tipos de violência divulgadas no jornal local *A cidade*. O foco eram os tipos de violência e repercussões dessa violência no cotidiano da escola, assim como a integração das classes populares na escola pública.

A violência física e simbólica está entranhada na história do Brasil, principalmente para os sujeitos negros, que aqui chegaram a partir de ações extremamente violentas. Postos num navio negreiro, esses sujeitos negros, sendo colocados à venda, separados dos seus familiares, explorados como mão de obra, tiveram seus corpos violentados, sua cultura inferiorizada e apagada e são vistos historicamente como sujeitos que valem menos que tudo podem sofrer por serem reconhecidos como sem direitos, estes estereótipos perduram até os dias hoje. Não é por acaso que Bob e Elza não conhecem a beleza de Angra dos Reis. Não é por acaso que Nina presencia a violência no seu cotidiano. A violência, a exploração e a negação ao direito de ter acesso aos bens materiais, simbólicos e naturais de Angra dos Reis é uma herança da escravidão, é resultado do sistema capitalista.

Elza finaliza dizendo que Angra poderia ter mais eventos, mais shows, muitas coisas que outros lugares têm. Sim. Angra poderia ter, por exemplo, um projeto em que os jovens das escolas públicas municipais pudessem conhecer o Território Quilombola, sua história e os remanescentes de Quilombo; pudessem conhecer a Aldeia Guarani, pudessem conhecer a Ilha Grande e a cultura Caiçara. Poderiam ter acesso à cultura, ao lazer e ao esporte.

Enfim, os jovens veem a cidade, sentem a cidade e de certa forma se mostram inconformados, apontando seus principais problemas. Caberia à escola, a partir destas

leituras, tirar a fumaça que os impede de compreender melhor a cidade, o seu processo histórico, o porquê de serem privados de viver o que tem na cidade. Caberia à escola, a partir do seu papel político, não partidário, não neutro, ajudá-los a ver para além dos muros e das cercas.

### **–Sonhos para o futuro: Novas perspectivas?**

penso em ser jogador de futebol, treino, aqui mesmo na escolinha de futebol da porteira. É pela prefeitura (...) E agora dia 16 vou fazer um teste, teste de um clube. E eu penso também penso em construir minha casa, quando tiver maior de idade assim, ter minhas coisas tudo certo, a família, viajar muito” (BOB).

Ah eu penso darum futuro melhor para minha mãe, mas eu primeiro tem que pensar em mim também (...), quero trabalhar com música também, quero tornar uma professora de espanhol, me inspirei muito na L (...) ela é uma professora legal é muito sorridente, então me inspirei nela. Ela falou Nina você tem uma voz bonita e letra bonita, serve para ser cantora e professora de espanhol(...) quero ser professora de espanhol, é a matéria que também gosto mais no Cleusa.

“ despacito, quiero respirar despacito  
So na tu labirinto  
y hace que quiere manuscrito  
Quiero ver bailar tu cuerpo  
Tuyo ritmo  
Quiero a besar mi boca  
El lugar és favorito” (NINA).

Meus plano para o futuro é ficar rica (risos), só que eu não tô conseguindo, né?! mas (risos) (...) eu quero trabalhar e viver. Mas com um emprego bom, né?! E ganhar bem(...) eu pretendo em 2019 fazer supletivo para poder terminar o segundo ano aí no outro ano pego faço terceiro e acabo(...) Viverem felizes para sempre (risos) só isso (ELZA).

Nina e Bob planejam o futuro a partir de experiências vividas no presente: a música e as aulas de espanhol e o futebol, respectivamente. Experiências que os motivam e lhes dão prazer e alegria. Não sabemos como Bob descobriu esse querer, essa paixão pelo futebol. Mas Nina despertou para o desejo de ser professora a partir de um elogio de uma professora de espanhol, uma professora “legal e sorridente”, que elogiou sua voz e sua letra. Essa fala nos remete ao pensamento Freireano: “Ensinar exige querer bem aos educandos” (FREIRE, 1996, p. 9). Querer bem ao educando não significa abrir mão da autoridade e da seriedade, como pensam alguns professores/as, querer bem significa compreender que a afetividade não me assusta, assim como significa compreender que ensinar exige amorosidade, mas não é doação, missão, como querem nos fazer pensar os neoliberais, ensinar exige luta política por

dignidade, por formação, por seus direitos.

“Ensinar exige alegria e esperança”(FREIRE, 1996, p. 8).A alegria é necessária a atividade educativa, por mais que a realidade da escola pública nos desperte raiva, cansaço e desesperança, a crença de que a realidade é mesmo esta, inexoravelmente. Sou um ser de esperança. Esperança e alegria são necessárias ao ato de ensinar. Esperança como parte da natureza humana, que consciente do seu inacabamento, busca junto aos seus educandos aprender, ensinar, inquietar-se. Esperança é uma condição a experiência histórica, a atitudes rebeldes e revolucionárias. (FREIRE, 1996)

Elza quer terminar ensino médio e trabalhar, mas ainda não sabe o que a motiva, no momento concentra-se a pensar no filho que está para chegar. Pensemos: Será que se Elza tivesse tido oportunidade de experimentar outras vivências, quem sabe o teatro, a dança, que tanto reclamou não ter na escola, não a ajudaria ter outras perspectivas, além de ter a perspectiva de viver feliz para sempre com filho e o companheiro? Até que ponto os contos de fadas de princesas (Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel)que são felizes para sempre ao encontrar o seu príncipe, contados para as crianças na escola interferem no pensamento de Elza? E os/as jovens negros/asde Angra dos Reis que perspectiva podem ter no contexto do capitalismo?

## 4 – CONCLUSÃO

Verdade seja dita

Verdade seja dita:

Você que não mova sua pica para impor respeito a mim.

Seu discurso machista, machuca

E a cada palavra falha

Corta minhas iguais como navalha

NINGUÉM MERECE SER ESTUPRADA!

Violada, violentada

Seja pelo abuso da farda

Ou por trás de uma muralha.

(...)

Mel Duarte

Conheci a poesia de Mel Duarte num Islam em Paraty em 2017. Foi uma noite emocionante. Vários jovens da periferia do Rio de Janeiro, São Paulo e islammers de Paraty lendo, recitando poesias. Denúncias de racismo, do machismo, dos preconceitos e tantas outras questões que envolvem o/a jovem negro ou não negro. Uma forma que os/as jovens encontraram para criar, gritar e mostrar a sua arte, na praça, na rua, perto da rodoviária, como acontece em Paraty. No dia, lembrei rapidamente dos jovens da escola Cleusa Jordão. Como seria interessante para Nina, Elza, Philyppe e Bob conhecer esses jovens do Islam. Cheguei a pensar em convidar Mel e os demais para ir à escola, mas são de longe, são também jovens que tentam sobreviver neste mundo capitalista, onde a arte popular tem pouco ou quase nenhum valor. Mel Duarte, uma jovem negra, resiste com tantos outros jovens e, assim como tantos outros, eles seguem nos surpreendendo e sobrevivendo. Quando iniciei a pesquisa, algumas questões que me acompanhavam: O que é ser jovem? Em que a escola pública os ajuda a viver este momento de suas vidas? Se veem como pobres e negros? Sofrem racismo? E a cidade, como veem Angra dos Reis? Neste sentido, desde o princípio, defini que seria a partir da perspectiva dos jovens e das jovens que faria a análise do papel da escola, porque para mim não há educação sem diálogo e sem ouvir os sujeitos. Sim, educação, pois, para mim, a pesquisa representou um processo educativo; pude parar, refletir, buscar interlocutores para minhas questões de estudo e melhor compreender o que os/as jovens me diziam e dizem. Defini assim, que trabalharia com pesquisa qualitativa porque os sujeitos com quem interajo, os sujeitos da pesquisa, são seres humanos, portanto sujeitos históricos e sociais que trazem



uma história e forma de pensar única, resultado de suas relações interpessoais e intrapessoais; sujeitos que, mesmo encontrando a condições materiais , são sujeitos que podem mudar os rumos desta história. Então, lancei mão da observação participante que significa para mim o olhar atento e a escuta sensível do pesquisador, assim como a interação entre sujeitos e pesquisador. A entrevista e o diário de campo, também foram fundamentais para compreender os jovens, suas perspectivas sobre si mesmo e sobre a escola e a cidade.

Mas, retomando as questões de estudo: o que é ser jovem? Percebemos a partir da pesquisa que não há como definir o conceito de juventude a partir da faixa etária, ou de ideias que homogeneizadoras dos sujeitos jovens. Nina, Elza, Phylippe e Bob são jovens, negros, filhos de trabalhadores e praticamente da mesma faixa etária, no entanto, vivem esse momento de suas vidas de forma muito diferentes. Confirmam as pistas dadas por Carrano (2013) que afirma que existem muitas maneiras de experimentar essa faixa etária. Essas maneiras serão condicionadas fundamentalmente pelas condições de raça, classe e gênero a que pertencem.

Mesmo sendo os quatro jovens, pobres, filhos de trabalhadores e negros, dois deles pertencentes ao gênero masculino e outros dois ao gênero feminino, ainda assim há diversidade na forma de pensar de cada um: o que é ser jovem, como percebem o papel da escola na sua formação, em que a escola poderia ajudar na sua juventude, como veem a cidade e quais as expectativas futuras? Há uma diversidade de perspectivas, no entanto, é fato que os jovens pesquisados são privados de viver muito do que a vida e o mundo podem oferecer. Eles são privados do acesso à educação de qualidade, ao lazer, ao esporte, a cultura e a saúde, à convivência em família, à segurança e ao cuidado, para posteriormente terem outras vivências, outras preocupações.

Suas perspectivas põem abaixo a ideia de que pensam e aprendem de forma totalmente igual, fortalecem os estudos vygostskyanos que há tempo nos diz: somos sujeitos históricos e sociais. Não podemos continuar a ouvir a todo momento que “pau que nasce torto morre torto” ou que aquele jovem é da família do Adão. Todos os seus irmãos já passaram pela escola e foram repetentes. Nada aprendem. Devemos nos contrapor a essas afirmações tão presentes na escola.

Em relação ao papel da escola para a juventude, reafirmamos diante das questões postas pelos jovens, e também pelas situações relatadas a partir da observação participante, que uma escola, para a transformação, não pode permanecer “isenta” as questões do mundo. Não pode permanecer isenta, por exemplo, do abuso, negligência, fome, racismo, machismo,

da privação que o sistema capitalista impõe aos jovens e as jovens. As relações sociais/raciais e de gênero são pautas para a escola pública. Há um forte discurso de que a escola não pode tomar partido sobre diversas questões, mas, se desejamos a educação, para a mudança, a escola deve tomar partido em favor das classes exploradas. A escola por si só não fará a mudança do sistema político e econômico, mas tem papel fundamental na mudança.

Por fim, “concluimos”, lembrando o movimento de ocupação dos estudantes jovens no Estado de São Paulo que, em 2015, ocuparam mais de 200 escolas em todo o Estado. Eles foram movidos contra o decreto do governador Geraldo Alckmim, que fechava várias escolas públicas, superlotando salas de aulas e remanejando estudantes para estudarem longe de suas comunidades. O documentário *Lute como uma menina* mostra o papel das meninas nesse movimento que durou mais de 3 meses e fez com que a justiça proibisse o governador de reorganizar as escolas em 2016. O movimento de ocupação, de certa forma, fez com a sociedade parasse e refletisse sobre a qualidade da educação pública, assim como fez com que estudantes de outros estados ocupassem suas escolas. Em Angra dos Reis, Estado do Rio de Janeiro, duas escolas foram ocupadas pelos jovens estudantes secundaristas e fez com que o Governo Cabral implementasse a Gestão Democrática nas escolas, suspendesse a avaliação institucional entre outras ações reivindicadas pelo Movimento. O Movimento nos deu esperança, no sentido freireano da palavra, uma esperança para a luta da juventude que, de forma autônoma e organizada, ocupou escolas e se auto-organizou, mantendo sua segurança, sua alimentação, o diálogo com sociedade e até a ocupação nas ruas, através dos trançaços e passeatas. O Movimento mostrou também o papel que polícia cumpre nessa engrenagem – a repressão, a violência física e simbólica – principalmente com as jovens negras. Jovens estas que mostraram que meninas são fortes, jovens são fortes. Por isso seguimos.

## 5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Organizador: GaldêncioFrigotto. Rio de Janeiro: UERJ,LPP, 2017.

ALMEIDA, Sílvio Luíz. **Marxismo e a questão racial**. 2016  
[https://www.youtube.com/watch?v=jedLb\\_QCXIk](https://www.youtube.com/watch?v=jedLb_QCXIk).

ANGRA DOS REIS, BOLETIM OFICIAL do Município de Angra dos Reis. Disponível em:  
[https://www.angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-907\\_de\\_19-06-2018.pdf](https://www.angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-907_de_19-06-2018.pdf)

ANGRANEWS –Disponível em: <http://angranews.com.br/indices-de-violencia-em-angra-dispararam-nos-ultimos-anos/09/07/2018> .

ANDERSON, Robert. **Para viver juntos: História, 8º ano: ensino fundamental**. 1º edição.São Paulo: Edições SM,2009.

BRASIL, CAIXA ECONÔMICA FEDERAL - BOLSA FAMÍLIA - Disponível em:  
<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx> - Acessado em 24/07/2018

BRASIL, **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão**. Brasília: MEC, SECAD,2013.

BRASIL. **Estatuto da Juventude: atos internacionais e normas correlatas**. – Brasília Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Comissão de Assuntos da Criança, do Adolescente e do Idoso**. ALERJ – Rio de Janeiro. 2015/2016

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de 9(nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**.Nº9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. IN: **MOVIMENTO**, Revista da faculdade de educação da UFF. Juventude, Educação e Sociedade. Rio de Janeiro: DP & A Editora,2000.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas/Paulo César Rodrigues Carrano**. – Rio de Janeiro: RelumeDumará: FAPERJ, 2002.

CABRAL, Amílcar. **Emergência da poesia em Amílcar Cabral” (30 poemas)**. [recolhidos e organizados por Oswaldo Osório]. Coleção Dragoeiro. Praia: Edição Grafedito, 1983.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. Editora Ática AS. São Paulo, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 26ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

CRESSONI, Fábio Eduardo. Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil. In: **A história da Educação dos Negros no Brasil**. EDUFF-Niterói, RJ. 2016. 2º eixo, p. 73-93.

CIAVATTA, Maria (Org). **Galdêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Coleção Perfis da Educação 6.

COLLET, Célia. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Célia Collet, Mariana Paladino, Kelly Russo. Rio de Janeiro: contra capa Livraria, Laced, 2014.

DACACH, Solange; CORRAL, Thais; SHUMAHAR, Schuma. Cidadania e Gênero. **Rede de Desenvolvimento humano**. Rio de Janeiro: 1997.

DUARTE, Mel. **Negra nua crua**. 2ª edição. São Paulo: Editora Ijuma, 2016.

DURANS, Claudicea. **Mulher negra: trajetória de opressão e resistência. Raça e classe**. São Paulo: edição nº3, p 29-36. 2015.

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Revista Adolescência e Saúde/ Núcleo de Estudos da Saúde de Adolescente/UERJ**. Vol2, nº 2 – abril/junho de 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. SP Autores associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação. Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos Freitas. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. IN: **Educação e luta de classes**. Org.: Paulinho José Orso, Sebastião Rodrigues Gonçalves, Valci Maria Mattos. 1ª edição. São Paulo: Expressão popular, 2008.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7ª edição revisada. São Paulo: Centauro, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, edição Set/Out/Nov/Dez, n.15, p 134-158. 2000.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em URL: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 29 de outubro de 2015.

IBGE– **AGLOMERADOS SUBNORMAIS – CENSO DE 2010**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000015164811202013480105748802.pdf>.

LEHER, R.. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C.; BRASIL, I.; MOROSINI, M.V.. (Org.). **Trabalho, Educação e Saúde – 25 anos de Formação Politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010, v. 1, p. 29-72.

LUTE como uma menina - Documentário – Direção Flávio Colombini e Beatriz Alonso – Produção Flávio Colombini e Beatriz Alonso - SP – 2016

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista). Acesso em: 12/07/18.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). DESLANDES, Sueli Ferreira; NETO, Otávio Crus; GOMES Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª edição. Editora Vozes: Petrópolis, 2002.

MOURA, Maria Lucia Seidl; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de Pesquisa – Elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005.

MOURA, Clóvis. **O racismo como arma ideológica de dominação**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-racismo-como-arma-ideologica-de-dominacao>. AGO/SET/OUT, 1994, p. 28 -38.

MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850 In: **A história da Educação dos Negros no Brasil**. EDUFF-Niterói, RJ. 2016. 2º eixo, p. 95-115.

NÓS da educação – Jovem do Ensino Médio – Parte 1 e 2 . TV Paulo Freire – 2013.

Disponível

em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18538>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira. **Vygotsky: O aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 3ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Dennis. Dilemas da luta contra o racismo no Brasil. In: **Revista Bom Tempo. Dossiê Marxismo e questão racial.** Boitempo editorial, 2º semestre de 2016, SP.

PENNA, Fernando de Araújo. A Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Galdêncio. (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PANTERAS Negras Vanguarda da Revolução. Direção Stanley Nelson – Produção Stanley Nelson, Laurens Grant – Nova Iorque: EUA, 2015.

PEREIRA, Amauri Mendes. (Org.) **O poder do negro.** Stokely Carmichael. Belo Horizonte: Nandyala, 2016.

PIKETTY, Thomas. **Brasil tem maior concentração de renda do mundo.** Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/13/internacional/1513193348\\_895757.html?%3Fid\\_externo\\_rsoc=TW\\_BR\\_CM](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/13/internacional/1513193348_895757.html?%3Fid_externo_rsoc=TW_BR_CM).

POPULAÇÃO Japuíba – Angra dos Reis. Disponível em: [http://populacao.net.br/populacao-japuiiba\\_angra-dos-reis\\_rj.html](http://populacao.net.br/populacao-japuiiba_angra-dos-reis_rj.html) acesso em 02/08/18.

RAFAEL GALDO. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/angra-dos-reis-a-10-do-pais-em-proporcao-de-domicilios-em-favelas-3494674>, 21/12/11.

RIBEIRO, José Rafael. **Meio ambiente, desenvolvimento e democracia: SAPE, a difícil trajetória do movimento ambientalista em Angra dos Reis.** Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. 2006.

RICHARDSON. Roberto **Jarry.** 3ª edição. 16 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2015.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 8ª edição. Petrópolis: Editora Vozes.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 90/2001. Rio de Janeiro, 08 de maio de 2001.

SILVA, Rodrigo Torcato; SILVA, Danielle Tudes Pereira. A questão da favela em Angra dos Reis: Contribuições periféricas de uma pesquisa de longitudinal em Alfabetização. In: **Revista Aleph** – ISSN 1807-6211. dezembro de 2016, Ano XIII – Número 27.

SILVA, Sílvia Bitencourt; OLIVEIRA, Roselée Aparecida dos Santos. **Políticas Educacionais Antirracistas em Angra dos Reis.** Artigo apresentado no COPENE Sudeste. Seropédica, RJ, 2015.

SILVA, Adriana Maria Paulo. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: **A história da Educação dos Negros no Brasil.** EDUFF-Niterói, RJ. 2016. 2º eixo, p. 141-162.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças (1838-1898), José do Patrocínio (1853-1905) e Manoel Querino (1851-1923). In: **A história da Educação dos Negros no Brasil**. EDUFF-Niterói, RJ.2016. 3º eixo, p. 191-216.

SILVA, Sílvia Bitencourt. **Diário de Campo**. (Transcrição de áudio dos/as jovens NINA, BOB, ELZA e PHYLLIPE), 2018.

SILVA, Sílvia Bitencourt. **Diário de Campo**, 2017-2018. Angra dos Reis. RJ. Manuscritos. 2017-2018.

SINDICATO DOS PROFESSORES NO DISTRITO FEDERAL. Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. SIG – Setor de Indústrias Fráficas. Quadra 6.DF – 2007.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2º edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Maria Sueli Rodriguês. **Organização DOSSIÊ ESPERANÇA GARCIA: símbolo da resistência na luta pelo direito**. Teresina: EDUFPI, 2017.

SECADI – Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e par ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2013.

TRABALHO DO MENOR - O QUE PODE E O QUE NÃO PODE? Equipe Guia Trabalhista. 28/09/11 – Disponível em: <http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/trabalhomenor.htm>.

TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. **Estudantes negros em Angra dos Reis: descortinando a desigualdade no ensino fundamental regular à educação de jovens e adultos**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação, 2014.

TERENA, Marcos. **Cidadãos da selva: a história contada pelo outro lado/Marcos Terena**. Rio de Janeiro: Gráfica JB, 1992.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V. 22, nº 63, SP.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da Praxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro, México/1967: Editora Paz e Terra, 1968.

WHAT Happened, Miss Simone? – Documentário - Direção: Liz Garbus – Produção Produção: Liz Garbus, Amy Hobby, Justin Wilkes, Jayson Jackson – Park City – EUA.

ZEPHIRO KátiaAntunes; BITTENCOURT Sílvia. Educação das relações étnico-raciais e a práxis dos professores dos anos finais em Angra dos Reis. In: LEMOS, Roma Gonçalves. CUNHA, Lilian do Carmo de Oliveira, OLIVEIRA, Luiz Fernandes. (org.). **Diferenças étnico-raciais e formação docente: um diálogo necessário**.. 1º edição. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2016.

## ANEXOS

### Anexo A – Roteiro das Entrevistas com os/as jovens.

#### 1-Conhecendo os/as jovens: PARA A DESCRIÇÃO DOS JOVENS...

- Qual seu nome e idade?
- Com que você mora?
- Aconteceu algo importante que te marcou muito durante a sua vida?

#### 2 – Quanto a escola: PARA SABER SUAS PERSPECTIVAS EM TORNO DA ESCOLA

- Quando entrou na escola? Com quantos anos?
- Já estudou mais de uma vez um mesmo ano de escolaridade? Por quê?
- Como você vê a escola (seus espaços físicos, as pessoas com quem convive, o ensino)? Você gosta da escola? Não gosta? Por quê?
- Aconteceu algo na escola que tenha te marcado muito?

#### 3 – Sobre ser jovem: PARA RA SABER O QUE PENSAR SOBRE SER JOVEM E EM QUE A ESCOLA OS AJUDA SER JOVEM? SE SE RECONHECEM ENQUANTO JOVENS NEGRIOS E POBRES? TRAZER PISTAS PARA PENSAR O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA

- Pra você o que é ser jovem?
- É difícil ser um jovem? Por quê?
- A escola te ajuda a ser jovem? Em que? Poderia ser melhor? Em que?

#### 4 – Quanto a cidade? PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO A CIDADE/jovem enquanto sujeito –

Você é um jovem com expectativas e gostos. Pensando nisto como você vê a cidade de Angra dos Reis? Gosta? Não gosta? Por quê?

#### 5 – Perspectivas futuras: PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO/SONHOS.

- O que você sonha para o futuro? O que planeja para você?



## Anexo B– Folder exposição beleza.

**Exposição Fotográfica**  
**Belezas, poesias e Identidades nas**  
**escolas**

Na promoção de políticas Públicas, para a Igualdade Racial é fundamental a construção de espaços que possibilitem aos sujeitos a educação do olhar. Por esse motivo, buscamos nesta exposição fotográfica, valorizar belezas que ainda possuem pouca evidência na mídia. A beleza natural, os cabelos encaracolados, crespos, a pele negra e as expressões de negritude presentes em nosso cotidiano.

Para este trabalho foram convidados alguns profissionais e alunos (as) da Rede Municipal Pública de Ensino de Angra dos Reis, que homenageiam, com suas imagens todas as pessoas sensíveis à beleza, à poesia da vida e que carregam em si a identidade do povo negro.

A abertura desta exposição ocorreu em novembro de 2014, durante o mês da consciência negra. Nesta ocasião, o trabalho permaneceu exposto no espaço cultural "Casa Laranjeiras", localizado no Centro da Cidade de Angra dos Reis. O impacto causado pela exposição foi muito positivo, emocionando aos visitantes. Alguns integrantes da exposição relataram que pela primeira vez participavam de um projeto de valorização pública de sua identidade.

A partir deste resultado inicial, nosso objetivo é o de proporcionar esta vivência nas escolas, incentivando as mesmas a elaborar também espaços criativos de discussão sobre as relações étnico-raciais por meio das múltiplas linguagens existentes.



**Dá Licença Brasil**  
(Mariane Fiorentino)

*Sóla ela branca ou negra,  
Da licença para eu entrar pela porta de tua consciência  
Da licença que hoje eu quero rasgar meu peito,  
E dele deixar brotar, num profundo lamento,  
meu desabafo,  
Pois sendo hoje, apenas hoje, o meu dia,  
Dizer que eu quero ver nos dicionários o meu dialeto,  
E não ver ninguém rir de mim,  
quando na rua eu passo  
Tentando pequetar,  
através de meus trajas e penteados,  
Minha saudosa mãe Africa...  
Aliás, nem sei por que pedir licença,  
pois não nos consultaram,  
quando nos navios negreiros de lá nos trouxeram,  
Então agora me deixa passar,  
Exibindo minha ginga, minha história e minha raça.  
Deixa-me mostrar os dentes brancos,  
Não para avaliarem meu preço.  
Nem quanto peso sustentem meus braços,  
E sim, ainda é tempo, e que devo e posso sorrir,  
Se a licença não for concedida, desculpe-me Senhor  
Tropical! Mas há 500 anos estou dentro,  
Fiz meu sangue e suor um documento,  
E deste chão Brasil meu Usucapão.  
Axé para todos!*

**Sobre o Núcleo:**

O Núcleo de Ações e Políticas Interculturais tem como objetivo principal realizar políticas educativas voltadas à promoção da igualdade racial e do diálogo intercultural, no Município de Angra dos Reis, orientando a implementação das leis 10.539/03 e 11.645/08, que incluem a obrigatoriedade da história Africana, Afro-brasileira e da história dos Povos Indígenas no Brasil, nos currículos escolares.

Na SECT, trabalhamos de forma articulada aos diferentes setores de ensino na parceria com projetos que envolvam a implementação das leis 10.539/03 e 11.645/08, além da escolarização indígena e Quilombola, compreendendo sua legislação específica e sua ligação com as políticas de promoção à igualdade racial.

Nas Escolas, buscamos orientar projetos e promover a formação dos professores para a implementação das leis 10.539/03 e 11.645/08, incentivando a comunicação com as Comunidades tradicionais locais (indígenas, calçaras, quilombolas, etc).

**Contato:**

Gerência de Educação Comunitária  
Núcleo de Ações e Políticas Interculturais  
Tels.: 24-33772706/ 33771962  
Email: sec.gee@angra.rj.gov.br

“Deixe que eu ouça  
 Que eu veja  
 Que eu sinta  
 O grito  
 A cor  
 E a forma  
 Da minha libertação...”

(Solano Trindade)



Secretaria  
 Municipal de  
 Educação,  
 Ciência e  
 Tecnologia

Gerência de  
 Educação  
 Comunitária  
 Núcleo de Ações e  
 Políticas  
 Interculturais

Fotografias:  
 Studio  
 Espaço F4

Pinturas:  
 Julio Garcia

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
 COMUNITÁRIA

NÚCLEO DE AÇÕES E POLÍTICAS  
 INTERCULTURAIS

EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA:



Belezas, Poesias & Identidades  
 Nas Escolas

