

A (IN)VISIBILIDADE DA JUVENTUDE NEGRA NA EJA PERCEPÇÕES DO SENTIMENTO FORA DO LUGAR

Natalino Neves da Silva – FaE/UEMG

Introdução

A intenção deste artigo é analisar o sentimento “fora do lugar” identificado a partir dos sentidos e significados atribuídos pelos/as jovens estudantes negros/as¹ aos processos de escolarização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A análise constitui parte da discussão realizada na pesquisa de mestrado em educação. A configuração da EJA vem se constituindo ao longo da história deste país em meio a tantos reveses, conquistas, avanços e retrocessos. A EJA no Brasil, nesse sentido, pode ser entendida desde uma ação educativa *civilizatória* e emergencial cujo principal objetivo consistia em “regenerar a nação através da obra educativa” (Galvão; Soares, 2005), bem como do ponto de vista do direito à educação.

Entender a EJA como direito instiga-nos a refletir em torno do desenvolvimento de práticas educativas mais amplas para além do mero processo de transmissão de conteúdos. Desse ponto de vista, torna-se necessário então, analisar as reais condições sociais, históricas, econômicas, culturais em que os sujeitos educativos² vivenciam. Considerar a diversidade, o pertencimento de gênero, de raça, classe social, religião, localização histórico-geográfica, de diferentes níveis de deficiência, de orientação sexual, de história de vida, que tanto os jovens quanto os adultos estudantes possuem torna-se então necessário.

É, portanto na tentativa de compreender um fenômeno relativamente recente que consiste o processo de rejuvenescimento ou juvenilização da EJA, bem como entender, a percepção da identidade étnico-racial dos sujeitos jovens, que selecionamos como campo de investigação uma escola da rede municipal de Belo Horizonte que oferece essa modalidade de ensino e apresenta uma significativa parcela de jovens na composição do seu corpo discente.

O trabalho norteou-se por uma indagação central: como os/as jovens negros/as significam o seu processo de escolarização e vivência na EJA? A pesquisa conclui que além dos sentidos *visíveis* atribuídos à escolarização da EJA outros significados e

¹ Entende-se negros as pessoas que se autodeclaram (pretos e pardos) categorias trabalhadas pelo IBGE.

² Segundo Ezepeleta e Rockwell (1989) sujeitos são construídos em e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que amiúde carregam também normatividades diferentes. Mesmo conhecendo as regras do jogo institucional, os sujeitos são capazes de distanciar-se delas, manejá-las de fora, compartilhá-las, readaptá-las, resistir-lhes ou simplesmente criar outras novas.

sentidos que ainda encontram-se *invisíveis* nas práticas educativas dessa modalidade de ensino se revelam. Estes outros significados e sentidos referem-se às relações educativas entre docentes e discentes, às implicações de *ser jovem* negro/a na sociedade brasileira e ao sentimento de se encontrar *fora do lugar* na EJA, na sociedade e na escola. Tal situação pode ser considerada comum quando refletimos sobre os jovens pobres que participam de processos de escolarização da EJA mas, no caso dos/das negros/as, é acrescida da vivência e da percepção, por vezes ambígua, da sua condição racial.

Acredita-se que a compreensão desse sentimento expresso pelos/as jovens estudantes necessita ser melhor entendido pelos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, sobretudo no que se refere às questões da diversidade, da diferença e, sobretudo das desigualdades.

O campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada durante 7 (sete) meses na escola municipal Carlos Drummond de Andrade³. A partir do levantamento de dados estatísticos na Secretaria Municipal de Educação⁴ de Belo Horizonte (SMED) identificamos quais eram as escolas da rede que atendiam o maior número de jovens entre 15 a 24 anos inseridos nos processos de escolarização da EJA.

A escola municipal Carlos Drummond de Andrade localiza-se na região Centro-sul de Belo Horizonte (BH), que tem uma população estimada de 260.524 habitantes⁵. Esta instituição está localizada num ponto da cidade de BH em que os contrastes sociais são visíveis, ou seja, de um lado edifícios de elevado padrão social e, de outro, aglomerados, vilas e favelas. Podemos constatar que os jovens, adultos e velhos estudantes atendidos na escola residem em diferentes bairros da região e também da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH).

A escola trabalha, há mais de 17 anos, exclusivamente com a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos e funciona em 3 (três) turnos com aproximadamente 1.274 jovens e adultos que se encontram distribuídos da seguinte forma: 319, no turno da manhã; 299 no turno da tarde e 656 no turno da noite. A

³ Este nome é fictício já que, por motivos éticos, decidimos preservar o nome real da instituição.

⁴ SMED/GPLI/Estatística Escolar/Dados Preliminares do Censo Escolar 2006.

⁵ Dados obtidos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000. Disponível em: www.pbh.gov.br/prodabel. Acesso em: 04/03/2008.

pesquisa foi realizada no turno diurno, uma vez que identificamos que a maior parte dos/das jovens alunos/as concentrava-se neste turno.

A observação participante do cotidiano na sala de aula ocorreu no final do ano letivo de 2007, com a turma do ensino fundamental, sob a indicação da coordenadora pedagógica devido ao fato dessa turma apresentar, segundo a mesma, o *perfil* de jovens alunos/as que pretendia pesquisar. No início do ano letivo de 2008 as observações continuaram sendo realizadas na mesma turma, que nesta ocasião já se encontrava no ensino médio. Durante as observações percebi que o alunado da EJA atendido pela escola é bem diversificado, sobretudo no que se refere às faixas etárias, ao gênero, às pessoas com deficiência, jovens oriundos de camadas socioeconômicas favorecidas e um número significativo de jovens alunos/as que expressam livremente a sua orientação sexual.

Por se tratar de um estudo que procurava entender o rejuvenescimento da EJA através das falas dos/as jovens estudantes e das relações sociais, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa. A relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas da vida (Flick, 2004, p.17). A observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a coleta de dados por meio de aplicação de questionário⁶ foram as principais técnicas utilizadas.

Tentamos selecionar jovens estudantes que apresentassem *perfis* variados de condutas, posturas e comportamentos no cotidiano da sala de aula uma vez que, a nosso ver, isso contribuiria na ampliação de percepção dos/as sujeitos participantes da pesquisa. Houve uma delimitação da faixa etária compreendida entre 15-24 anos de idade⁷. Os sujeitos da pesquisa são 6 jovens negros. Destes, 3 são mulheres e 3 são homens que se autodeclararam⁸ pretos ou pardos no questionário aplicado na escola. Consideramos que a elaboração de tais critérios nos ajudou a compreender o perfil do

⁶ Coletamos o total de 205 questionários que foram analisados e categorizados. Os dados obtidos foram utilizados na constituição de banco de dados que compõem o perfil do alunado da escola. Além disso, os dados foram trabalhados no âmbito da formação de professores que atuam na instituição.

⁷ Não se trata de reduzir a definição da juventude a critérios simplesmente demográficos, mas de reconhecer que estes mesmos critérios são importantes e úteis na delimitação inicial do campo de estudos. Vale a pena reiterar que, no Brasil, os poucos estudos demográficos sobre juventude são de reconhecida qualidade e importância como, por exemplo, dois trabalhos lançados no final da década de 90 sobre jovens (CNPd, 1998 e Fundação SEADE, 1998).

⁸ Segundo Osório (2003) existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variantes. O primeiro é a auto atribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro. O segundo é a heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA (Osório, 2003, p.7-8).

jovem estudante da EJA, e facilitou nossa aproximação dos possíveis jovens negros/as que nos interessava escutar.

Consideramos que é importante ressaltar que os sujeitos desta pesquisa não estão necessariamente vinculados a movimentos sociais, culturais, estudantis e políticos. Essa escolha foi intencional pois, de certo modo, o/a jovem negro/a que se insere em movimentos como Hip Hop, Movimento Negro e Movimento Estudantil enunciam um discurso de militância carregado da politização necessária para a sua atuação. Para este trabalho, porém, escolhi e escutei jovens mulheres e homens que constroem seu fazer cotidiano em outros espaços, por meio de outras referências que não somente as da militância ou da atuação em grupos culturais.

Desde o primeiro momento, ficou claro para nós, mas de certa forma ainda pouco evidente para alguns profissionais da educação da escola, que os tempos de formação escolar não são os mesmos dos tempos de formação humana, ou seja, acredita-se que o rejuvenescimento da EJA implica em pensar novas formas de organização da temporalidade que, na escola em questão, consiste nos tempos de aprendizagem e das relações intergeracionais.

Entretanto, alguns professores/as e/ou profissionais da educação da escola faziam uma intervenção segundo a qual “vocês agora já são adultos..., aqui não tem criança não”, diante de determinados comportamentos indisciplinados por parte de alguns jovens. O que pude verificar é que, em geral, esse discurso tinha pouca eficácia na conduta disciplinar dos/as mesmos/as. Além disso, em algumas conversas informais e nos depoimentos obtidos na entrevista identificamos que um número considerável de jovens sente-se *fora do lugar* na EJA. O processo de apropriação da escolarização da EJA dar-se-á, para esses/as jovens, somente como um tempo de passagem cujo principal objetivo é a certificação - esse espaço destina-se, na realidade, somente ao alunado adulto.

Em geral, sobretudo o jovem é visto como *perturbador* também por alguns/mas alunos/as adultos, ou seja, de novembro de 2007 a junho de 2008, raríssimos foram os momentos em que estes sujeitos consideraram importante estudar juntamente com o estudante jovem. A partir da constatação de uma relação intergeracional pouco amistosa indagamo-nos, ao longo da pesquisa: afinal, a EJA é uma Educação de Jovens e Adultos ou Educação de Adultos? Sem a pretensão de responder a uma questão tão complexa, talvez ao analisarmos a configuração do campo educativo da EJA ao longo da história podemos encontrar possíveis indícios que ajuda-nos a refletir em torno dessa questão.

EJA um campo de luta!... Muito além do que escolarização!

A EJA na rede municipal de Belo Horizonte, assim como outras práticas existentes em todo o Brasil, não se construiu limitada ao contexto local⁹. Mesmo que os sujeitos que dela participam não tenham a devida dimensão, encontra-se inserida em um campo de lutas a nível nacional e também internacional. Além disso, está inserida em um campo de preocupações políticas e estudos teóricos.

Da EJA vista como medida compensatória, passando pelas lutas populares pela alfabetização de adultos até a conquista do direito à vivência da vida adulta como um importante ciclo de formação humana foi um longo caminho percorrido. A escola municipal Carlos Drummond de Andrade, mesmo que nem todos os seus docentes, funcionários e alunos saibam ou reconheçam esse percurso, é fruto desse processo tenso.

Ao passarmos em revista a história política do nosso país e os processos de constituição e configuração do direito à educação no Brasil e na América Latina podemos notar que os mesmos são marcados por uma trajetória de lutas. É nesse campo que se localiza a Educação de Jovens e Adultos. Ela faz parte da luta pelo direito ao acesso e à permanência na educação, fato que acompanha de forma tensa a história da educação brasileira.

O percurso sócio histórico da Educação de Jovens e Adultos é marcado por encontros, lutas e embates políticos e pedagógicos que, a partir da década de 60, por meio de ações populares, teve na Educação Popular a principal expressão de reivindicação por uma educação de qualidade para todos, sobretudo para os grupos sociais marcados por processos de exclusão do sistema de ensino. É nesse sentido, que Miguel Arroyo afirma que:

A EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo (Arroyo, 2005, p.31).

⁹ Não é intenção desse artigo retomar toda a trajetória da EJA no Brasil pois essa discussão já se apresenta em uma vasta bibliografia: Beisiegel (1974), Eugênio (2004), Carli (2004), Di Pierro; Galvão (2007), entre outros.

O autor explica, ainda, que desde a sua constituição como campo educacional os jovens e adultos presentes na EJA são os mesmos, ou seja, na maioria das vezes, no decorrer da história da educação brasileira, foram os jovens e adultos que tiveram os seus direitos à educação básica negligenciada.

O processo de escolarização da EJA como modalidade de ensino remete-nos diretamente à história de lutas e embates políticos e ideológicos marcados pela Educação Popular em um determinado contexto histórico brasileiro, em que as práticas educativas eram norteadas por ações de movimentos populares, pela pouca sistematização escolarizada do processo de ensino e aprendizagem e pela valorização dos sujeitos jovens e adultos envolvidos/as. Como nos diz Osmar Fávero (1983) quando se refere ao movimento de cultura e educação popular.

Dentre as formas de luta popular que surgiram nos anos 1960-64, ou que neles conseguiram se fortalecer, uma delas se chamou cultura popular; e ela subordinava outra: a educação popular. Nesse campo tudo se refez e tudo se imaginou criar ou recriar, a partir da conscientização e da politização – ou seja, da organização das classes populares. O que se pretendia? Transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país. Os instrumentos? Círculos de cultura, centros de cultura, praças de cultura, teatro popular, rádio, cinema, música, literatura, televisão... sindicatos, ligas... com/para/sobre o povo (Fávero, 1983, p.9).

Uma das principais críticas em torno do processo de escolarização da EJA consiste na constatação de que se essa modalidade de ensino se escolariza são também escolarizadas as suas práticas de ensino e aprendizagem. Essa tensão apontada pela literatura da área pôde ser observada na escola pesquisada. Foi possível perceber a existência de uma sensibilidade de alguns profissionais da educação em conceber os processos de escolarização da EJA não restritos somente à transmissão de conteúdo disciplinar. Todavia, durante o trabalho de campo verificou-se que, de forma geral, o processo de ensino e aprendizagem estava pautado muito mais na transmissão de conteúdos e menos na exploração dos potenciais e da vivência dos alunos. Dessa forma, a escola se depara com as mesmas dificuldades que o ensino regular historicamente já vem enfrentando há vários anos.

Juntamente com questões políticas, legais e de destinação de recursos públicos para a EJA observa-se que essa modalidade de ensino é acompanhada de uma tensão: entender a EJA como direito implica conceber os jovens, adultos e velhos como sujeitos educativos ricos em vivências, práticas, lutas e experiências (formadoras e

deformadoras). Essa concepção deverá orientar não somente as políticas públicas como também as propostas pedagógicas dessa modalidade de ensino.

Um aspecto quase consensual dos estudos sobre a EJA tomada como um direito é que ela é perpassada por lutas, concepções divergentes e por formas de regulamentação do Estado. No entanto, mesmo os trabalhos que caminham em uma perspectiva mais crítica da EJA como um direito acabam incorrendo em uma leitura homogeneizadora desse público do ponto de vista geracional. É muito comum encontrarmos nos discursos, pesquisas e práticas referências às “pessoas jovens e adultas” como se ambas formassem um mesmo contingente de estudantes ou até mesmo a diluição da juventude da EJA dentro da vida adulta.

Portanto, deve-se tomar cuidado para não homogeneizar o público da EJA como se este constituísse num bloco indiferenciado. As pessoas jovens e adultas são sujeitos que possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversos. Juventude e vida adulta na EJA apresentam especificidades e são marcadas pela diversidade. Estas questões não são discutidas nos textos legais e encontram-se abordadas de forma ainda muito incipiente pelos próprios teóricos do campo.

É no cotidiano das práticas de EJA que a diversidade cultural, étnica, racial e de gênero se expressam. Mas como tudo isso se articula em uma experiência de escolarização da EJA? Ao focalizar os jovens negros e brancos que cada vez mais passam a frequentar a EJA nos últimos anos e localizá-los em uma prática específica de uma escola da rede municipal de ensino de BH aproximamo-nos de um fenômeno cada vez mais intenso e ainda pouco discutido na pesquisa educacional: o rejuvenescimento ou juvenilização da EJA.

Raça/etnia como construções sociais

Durante o trabalho de campo observamos que o trato com a diferença racial estava presente nas relações cotidianas dos jovens da EJA e tendia a ocorrer de forma satírica através do humor e da *zoação*. Numa conversa entre dois jovens sobre o fim de semana, durante a aula, ouvi o seguinte comentário: “eu vi você ficando com aquela menina pretinha” e imediatamente o jovem rebateu rindo, respondendo: “eu não fico com menina pretinha... eu fico somente com as loirinhas”.

O que a princípio parece uma brincadeira quando colocado no contexto das relações raciais brasileiras pode nos dar pistas da maneira negativa como o pertencimento étnico-racial ainda é visto em nossa sociedade. Por que será que ao ser abordado como alguém que “ficou” com uma “menina pretinha” o jovem responde com a contraposição de que só “fica” “com meninas loirinhas”?

Na realidade essa conversa informal e descontraída entre os dois jovens pode apontar a maneira como as formas de classificação social reforçam determinados estereótipos raciais no Brasil. Tudo isso em clima de “brincadeira” ou fluidez, uma forma própria com que nosso país construiu o seu discurso sobre a raça no contexto do mito da democracia racial¹⁰. De acordo com Telles (2003, p.301-303) “o racismo e a discriminação racial existem em todos os países multirraciais; no entanto, os brasileiros criaram seu próprio sistema de relações raciais sendo que as classificações raciais, no caso brasileiro, são especialmente ambíguas ou fluídas”.

É nesse sentido que Nilma Gomes (2001) esclarece que é possível trabalhar com a categoria raça, de forma ressignificada, para entender as relações entre negros e brancos no Brasil. Segundo a autora, quando o movimento negro e os/as pesquisadores/as das relações raciais trabalham com o conceito de *raça*, eles o ressignificam. Trabalha-se *raça* como uma construção social, histórica e política. Reconhece-se que, do ponto de vista biológico, somos todos iguais, porém, no contexto da cultura, da política e nas relações sociais, a *raça* não pode ser desconsiderada: ela tem uma operacionalidade significativa.

Em conformidade com a autora, Kabengele Munanga (2003) esclarece que o conceito de raça tal como hoje o empregamos nada tem de biológico. É carregado de ideologia pois, como todas as ideologias, esconde algo não proclamado: a relação de poder e de dominação. Esse mesmo autor nos diz, ainda, que etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral e uma língua em comum. Uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram num mesmo território. Levando em consideração a especificidade das relações raciais brasileiras nota-se o quanto o conceito etnia é fluido para analisar a complexidade da vivência dos negros no Brasil.

¹⁰ Dentre tantos estudos já realizados conferir Freyre (1999). E uma contraposição ao pensamento ideológico da democracia racial sendo tratado como *mito* pode ser encontrada nos trabalhos de Munanga (1999), Nascimento (1980) entre outros.

Diante da complexa discussão em torno da categoria que melhor explique a especificidade étnico-racial da população brasileira, Jacques D'Adesky (2001) ressalta quão difícil é apreender o conceito de raça e etnia como categorias de análise. No entanto, o mesmo alerta para o fato de que é importante considerar que no contexto social e simbólico as categorias raciais (ou de cor) passaram a ter vida própria, ou seja, adquiriram operacionalidade na vida social.

No Brasil podemos verificar que o conceito de raça estabelece uma relação direta com a *cor* o que ocasiona determinados conflitos em torno da identificação da população, gerando com isso, muitas vezes, a dificuldade da afirmação identitária étnico-racial. Antônio Sérgio Guimarães (2003) analisa que

“Cor” não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação. Se pensarmos em “raça” como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na ideia de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista, no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social (Guimarães, 2003, p.103-104).

Diante dos acordos e discordâncias entre o uso de raça ou etnia como categorias de análise que melhor expressem o pertencimento racial dos negros brasileiros, das tensões entre a classificação de cor usada pelo IBGE e a construção da identidade daqueles socialmente classificados como negros, optamos pelo uso da expressão étnico-racial, na pesquisa, a fim de nomear e abarcar as diversas formas de ser *jovem negro* e garantir a articulação entre os aspectos culturais de ascendência africana recriados no Brasil e o peso social dos aspectos fenotípicos na classificação de cor e na identidade dos afro-brasileiros. Adotamos, também, o procedimento analítico do IBGE e demais pesquisadores que trabalham com a questão étnico-racial no Brasil para ressaltar os jovens negros da pesquisa, a saber, aqueles que se auto-identificaram nos questionários como sendo pretos e pardos.

A relação entre o sentimento fora do lugar, raça/cor e juventudes

Alguns estudos têm mostrado que a cor da pele desempenha, no Brasil, um importante fator de diferenciação e ou estratificação social (Theodoro; Jaccoud; Osório

(2008), Saboia (1998), dentre outros). Em nosso caso interessa compreender em que medida a relação entre raça/cor e juventude suscita um sentimento *fora do lugar* nos sujeitos jovens negros/as. Nesse sentido, ao serem levantados os dados referentes aos índices de escolarização dos jovens e adultos por raça/cor na escola identificamos que 30% dos autodeclarados brancos já haviam parado de estudar alguma vez, em contrapartida esse número sobe para aproximadamente 78% quando os respondentes se autodeclararam como negros (pretos e pardos).

Essa situação nos permite inferir que os/as jovens e adultos alunos/as autodeclarados/as negros (pretos e pardos) apresentam uma trajetória escolar mais acidentada em contraposição aos jovens e adultos que se autodeclararam brancos. Pode-se concluir, disso, que a distorção idade/série, a evasão escolar e o processo de inclusão subalterna têm afetado de maneira mais direta alguns segmentos da escola pesquisada: o segmento negro é um deles.

Mas, será que essas distorções têm sido percebidas pelos jovens negros/as entrevistados/as? Vejamos como a jovem Carolina compreende a relação entre raça/cor e a escolarização.

[A cor] Interfere! Em alguns casos interfere ainda mais em pessoas da pele negra. Tem muita gente preconceituosa o emprego e essas coisas assim porque não sei desses negócios de porcentagens igual a faculdade a maioria você pode ver são pessoas claras, são poucas as pessoas que têm a pele negra não sei se é pouca oportunidade que têm essas pessoas, não sei se é a cor, acho que é muito preconceito com as pessoas da pele [...] é da cor negra (Carolina, jovem aluna da EJA).

A hierarquização no contexto das relações de poder, reforçando as desigualdades e construindo oportunidades desiguais pode ser identificada no depoimento da jovem estudante. A jovem Carolina reconhece as poucas oportunidades de acesso da população negra, seja ao mercado de trabalho, seja à faculdade, como fruto do preconceito racial vigente ainda hoje. Sendo assim, ao identificar as poucas *reais* oportunidades ela reconhece que tal característica gera um sentimento *fora do lugar*, sobretudo das pessoas que pertencem a população afro-brasileira.

O sentimento *fora do lugar* é também percebido por Clóvis¹¹ jovem estudante negro quando avalia que não tinha oportunidades por ser pobre e morador da favela. Hoje ele considera que havia também uma interferência do pertencimento racial.

¹¹ Por motivos éticos os nomes utilizados dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

Eu jogava em um time de futebol, mas só que foi passando o tempo fui jogando, jogando e o treinador levava os meninos para fazerem o teste ai eu pensava porque ele leva esses meninos e não está me levando? Acho que foi um preconceito racial também sempre quis ser um jogador de futebol, mas não me deram oportunidade. Para falar a verdade, agora eu não ligo muito para isso, mas antigamente eu ligava mais tarde você para e pensa o por quê? Só por causa da raça branca daquelas pessoas que vinham para o campo, mas que saíam de um apartamento ou de uma mansão? Para mim era realidade ver isso (Clóvis, jovem aluno da EJA).

Não cabe aqui discutir os motivos que levaram o treinador a não incluir o jovem Clóvis no time de futebol. O que nos chamou atenção no relato acima é a reflexão sobre as poucas possibilidades de inserção social da juventude negra. Fatores como moradia, origem social, condições econômicas e pertencimento racial, na percepção de Clóvis, operaram de forma conjunta e negativa nesta inserção. Clóvis exterioriza de forma mais acentuada a sua indignação de como a origem socioeconômica e racial interferem de forma significativa nas relações sociais instituídas no interior da nossa sociedade e como, em sua opinião, afetaram a sua trajetória. Entender o enredamento dessas questões presentes na vida de um jovem negro a ponto de virem à tona no depoimento sobre o seu pertencimento étnico-racial é um desafio para o pesquisador que se debruça sobre a discussão sobre as relações entre raça e juventude. Estamos desafiados a entender a complexidade da existência e a influência de tais fatores na condição e situação juvenis.

Ao identificarmos o nível de participação dos jovens estudantes em algum grupo e/ou em atividades culturais como teatro, música, dança, grafite e skate, dentre outros, seja no seu bairro ou em qualquer parte da cidade, os resultados obtidos nos chamaram bastante a atenção, pois identificamos que aproximadamente 60% dos jovens presentes no processo de escolarização da EJA utilizam, ainda de maneira bastante tímida, os espaços e as instituições socioculturais da cidade. Esse quadro nos leva também a refletir sobre o perfil do jovem presente na EJA, isto é, na desigualdade da qualidade do tempo livre juvenil e no precário acesso aos bens, serviços e espaços públicos de cultura e lazer da maioria da população juvenil (Brenner, Dayrell, Carrano, 2005).

Constatamos que o sentimento *fora do lugar* percebido, vivenciado e denunciado de ser jovem negro e negra a partir dos depoimentos de cada um dos/as jovens da pesquisa entrevistados/as dizem respeito a situações específicas enfrentadas no seu cotidiano, suas trajetórias e experiências de vida. Essas situações são norteadas pelas seguintes características: a condição socioeconômica, os preconceitos sociais e raciais e

as mais diversas situações *limites* que o/a jovem negro/a morador de periferia dos grandes centros urbanos vivencia todos os dias no seu cotidiano. Vejamos o posicionamento desses sujeitos em relação ao mundo do trabalho:

Eu parei [de estudar] foi porque teve uma época que tive dificuldade em casa mesmo, problema na família e aí eu parei aconteceu alguma coisa comigo que eu bloqueei fiquei em casa mesmo não tinha vontade mais de estudar. Depois optei por voltar, depois que comecei a trabalhar eu voltei a estudar é por isso. Acho que tem pouca oportunidade de emprego ainda, (...) o que está faltando é a oportunidade (Carolina, jovem aluna da EJA).

Entrar no mercado de trabalho, porque assim a sociedade exige muita coisa dos jovens hoje exige muita coisa da gente e para gente conseguir um emprego aí eles pedem experiência, mas a gente não tem experiência nenhuma então eu acho que é isso a sociedade impõe muitas coisas (Lélia, jovem aluna da EJA).

A inserção no mercado de trabalho é um dos problemas que mais preocupa as jovens Carolina e Lélia e, conforme os dados obtidos, 54,9% dos jovens de 18 a 24 anos na escola não exercem qualquer atividade remunerada. As pesquisas sobre juventude e trabalho apontam que a busca pelo primeiro emprego e a entrada no mercado constituem, de forma geral, as principais preocupações da população juvenil brasileira. A exigência da escolaridade como um dos requisitos básicos para a inserção no mercado de trabalho foi o que motivou as jovens a retornarem à escolarização na modalidade de ensino da EJA. Apesar da trajetória escolar acidentada, Carolina e Lélia acreditam que a educação é ainda um dos poucos caminhos possíveis de acesso dos/as jovens ao mercado de trabalho, que se encontra cada vez mais competitivo. Ambas acabam reproduzindo o discurso sobre o caráter integrador entre escola e mercado de trabalho veiculado por esta própria instituição, pelos órgãos oficiais e pela mídia. Um discurso que muitas vezes é feito de forma ingênua e, em outras, intencional e ideológica e que não leva em consideração que o mercado de trabalho possui outros mecanismos e critérios de seleção e exclusão ainda mais duros que ultrapassam o certificado de conclusão da escolarização básica e superior. Estes estão relacionados com o acirramento da desigualdade social, da exclusão social e étnico-racial que permeia o padrão de trabalho instituído em nossa sociedade. Lamentavelmente, até mesmo os educadores acabam incorrendo nesse mesmo discurso.

O fato de não estarem integrados no mercado formal de trabalho não significa que os jovens negros da pesquisa não se relacionem com o mundo do trabalho. O

trabalho é uma experiência comum para os jovens pobres e negros, porém não na forma de realização e de direito social como a escola costuma apreçoar. Ele geralmente surge de forma precoce em suas vidas, entremado na informalidade, nos *bicos*. Essa situação persiste, inclusive, para muitos que a duras penas conseguem concluir a escola básica, mesmo que para isso tenham que adotar a EJA como estratégia de formação.

“Fora do lugar” ou no lugar das estatísticas?: a juventude negra quer viver

O fenômeno da violência urbana é um dos principais problemas enfrentados pela juventude negra, e as taxas de mortalidade a ela associadas. Nesse caso, os jovens negros do sexo masculino mais do que os jovens brancos na mesma faixa etária, são submetidos a um contexto social marcado por violências, com profundos impactos em seu cotidiano, tendo influências diretas em suas possibilidades concretas de constituição de futuro.

O genocídio da juventude negra no Brasil que já há vários anos tem sido denunciado pelos(as) ativistas do movimento negro passa gradativamente a fazer parte do desenvolvimento de ações de intervenção social por parte de políticas de Estado. Para se ter uma ideia da situação do genocídio, o mapa da violência “A cor dos homicídios no Brasil”, lançado em 2012, mostra que os homicídios são hoje a principal causa de morte de jovens de 15 a 29 anos no Brasil e atingem especialmente negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Das 49.932 vítimas de homicídios em 2010 no Brasil, mais da metade (53,3%) eram jovens, dos quais 76,6% pretos e pardos e 91,3% do sexo masculino. Neste caso, mais do que ocupar os números expressos nas estatísticas sobre a violência, o jovem estudante negro da EJA que inserir-se de forma digna na sociedade na condição plena de cidadão e cidadã.

A compreensão do sentimento *fora do lugar* expresso pelos sujeitos jovens negros e negras inseridos na EJA consiste em colocar-se atento as diversas dimensões sociais, cognitivas, culturais e históricas que perpassam a condição de vida deles/as. E mais, é saber que juntamente com os chamados *conteúdos* escolares que se verifica nos processos de escolarização da EJA os jovens vão construindo suas experiências de vida, seus sonhos, sua visão de mundo, suas percepções identitárias étnico-raciais, etc. Conforme vimos, a presença desses sujeitos nos faz repensar o fazer educativo nos levando a ponderar em torno de um sentimento tão *visível* para a juventude negra

presente nessa modalidade de ensino e de certa forma *invisíveis* nas práticas pedagógicas observadas.

Considerações Finais

Ao analisarmos a juventude sob a perspectiva da diversidade houve a tentativa de dar visibilidade a dimensões presentes no campo da Educação de Jovens e Adultos que encontram-se, de certa forma, ainda no plano do *invisível*. Questionando ainda mais, poderíamos dizer que alguns delas são invisibilizadas no (e pelo) cotidiano da escola. A questão étnico-racial é uma delas.

Os/as jovens negros/as compreendem que a modalidade de ensino da EJA ocorre de forma mais ampla, indo além do cotidiano da sala de aula. Nesse cotidiano realizam-se as interações sociais, a constituição de processos identitários, as expressões da diversidade sexual, a inclusão de pessoas deficientes, as questões de gênero e raciais. Enfim, a EJA é composta “por uma multiplicidade de sentidos, que por sua vez fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (André, 1992, p.30).

De acordo com os/as jovens negros/as a escola ainda não se preocupa de forma efetiva com os atuais problemas que eles/as enfrentam no seu dia-a-dia. A discussão de temas sociais que permeiam a experiência de viver a situação juvenil negra poderia ser um aspecto importante do projeto pedagógico da EJA uma vez que, conforme a avaliação dos/as jovens entrevistados/as, a escola ocupa um papel importante em suas vidas.

Todavia, tal esforço encontra-se de certa forma ainda limitado diante do sentimento *fora do lugar* vivido pelos jovens negros/as na sociedade contemporânea, conforme foi apontado no decorrer deste artigo.

A promoção de uma educação como direito que se destina contemplar a diferença e o enfrentamento das desigualdades no contexto brasileiro faz-se necessário valorizar as múltiplas dimensões da diversidade a partir das práticas educativas desenvolvidas na e pela escola. Acredita-se, portanto que entender o sentimento *fora do lugar* manifestado pela juventude negra inserida nos processos de escolarização da EJA pode ser um bom começo.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Cotidiano Escolar e Práticas Sócio Pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n.53, p.29-38, jan./mar. 1992.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

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

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 175-214.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. *Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional*. 2004. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. *O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte*. 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

FÁVERO, Osmar. (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Preconceitos)

GALVÃO, Ana e SOARES, Leôncio. História da Alfabetização de adultos no Brasil. In: A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Eliana Albuquerque e Telma Leal (Org.). BH: Autentica, 2005. p.27-58.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p.83-96.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan. 2003.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Educação, Juventude Raça/Cor*. Brasília, v.4, p. 1-22, out. 2007. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 15/04/2009.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia*. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. PENESB: Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.uff.br/penesb>>. Acessado em: 07/05/2007.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. *O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE*. Brasília: Ipea, 2003. (Texto para discussão, n.996).

SABOIA, Ana Lúcia. Situação educacional dos jovens. In: *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. 2 v. Brasília: CNPD, 1998.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Tradução de Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael (Orgs.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2012: A cor dos homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPP/PR, 2012.