



A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE RETERRITORIALIZAÇÃO NOS TERRITÓRIOS DE MAIORIA AFRODESCENDENTE

Tarcia Regina da Silva¹

Resumo

O estudo evidencia que o território onde o sujeito está inserido não pode ser desconsiderado enquanto elemento cultural constituinte de sua identidade. Assim, as salas de alfabetização para adultos inseridas em territórios de maioria afrodescendente constroem culturalmente as identidades dos sujeitos marcadas por códigos específicos de identificação. É nos territórios de maioria afrodescendente, entre eles a rua, os espaços de medidas socioeducativas, e os canteiros de trabalhadores, territórios considerados como de maioria afrodescendente, que a vida dos homens e das mulheres negras são compartilhadas, conduzindo a padrões específicos de comportamentos, gerando em cada um desses espaços uma identidade.

Palavras-Chave: Estudos Culturais. Identidade. Diferença. Território de Maioria Afrodescendente. Relações Étnico-Raciais. Representação Social.

THE EDUCATION AS AN ELEMENT OF REPOSSESSION IN THE TERRITORIES OF AFRODESCENDANT MAJORITY

Abstract

The study evidences that the territory where the individual is inserted cannot be disregarded as a cultural element constituent of their identity. Therefore, the literacy classrooms for adults who are included in territories with a majority of African descendents, culturally constructed the identities of the individuals by specific identification codes. It is the territory of most of African descent, including the street spaces, socioeducational measures, and workers lodgments, areas considered as composed of a majority of African descent people, that the lives of men and black women are shared, leading to specific patterns of behavior, generating in each of these spaces an identity.

Keywords: Cultural Studies. Identity. Difference. Territory with a majority of African descendents. Racial-Ethnic Relations. Social Representation.

L'ÉDUCATION COMME UN ÉLÉMENT DE LA RETERRITORIALISATION DANS TERRITOIRES DE MAJORITÉ AFRO-DESCENDENT

¹ Mestre em Educação – UFPB, Doutoranda em Educação – UFPB. Professora da Educação Básica/ Integrante do GTERÊ – Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais - Prefeitura do Recife.

Résumé

L'étude montre que le territoire où le sujet est inséré ne peut pas être négligé tandis que un élément culturel constituant de s'identité. Ainsi, les classes d'alphabetisation des adultes inséré dans territoires de majorité afro-descendant construisent culturellement les identités des sujets marqués par codes spécifiques d'identification. C'est dans territoires de la plupart des afro-descendant, entre ils la rue, les espaces mesures socio-éducatives, et les lits des travailleurs, les territoires considérés comme de plupart afro-descendant, que la vie des hommes et des femmes noires sont partagées, conduisant à des modèles spécifiques de comportement, en gérant dans chacun de ces espaces une identité.

Mots-clés: Études Culturelles. Identité. Différence. Territoire de majorité afro-descendant. Relations raciale-ethnique. Représentation sociale.

LA EDUCACIÓN COMO ELEMENTO DE RETERRITORIALIZACIÓN EN LOS TERRITORIOS DE MAYORÍA AFRODESCENDIENTE

Resumen

El estudio evidencia que el territorio donde el sujeto está insertado no puede ser desconsiderado como elemento cultural constituyente de su identidad. Así, las clases de alfabetización para adultos insertados en territorio de la mayoría afrodescendiente construyen culturalmente las identidades de los sujetos marcados por los códigos específicos de identificación. Son en los territorios, de mayoría afrodescendientes, entre ellos y la calle, los espacios de medidas socioeducativas, y los rincones de trabajadores, territorios considerados como de la mayoría afrodescendiente, que la vida de los hombres y de las mujeres negras son compartidas, conduciendo a estándares específicos de comportamientos, creando en cada uno de estos espacios una identidad.

Palabras-clave: Estudios culturales. Identidad. Diferencia. Territorio de la mayoría afrodescendiente. Relaciones Étnico- Raciales. Representación Social.

INTRODUÇÃO

O estudo, que ora se apresenta, tem como base epistemológica a perspectiva dos Estudos Culturais, que surgiram num quadro amplo de transformações do mundo contemporâneo, num contexto onde o conceito de Cultura se ampliou e deixou, gradativamente, de estar associado à elite, passando por um processo de descolonização, sendo adjetivado e a ele incorporado novos sentidos. A cultura não mais está aprisionada às concepções que a concebiam como os melhores pensamentos nem estava ligada a valores estéticos, mas também originava das experiências, da produção cotidiana das pessoas, do



banal.

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

Atualmente, entendemos que a territorialidade se relaciona profundamente com a identidade do indivíduo que ocupa o espaço físico. Ela contribui para a elaboração da identidade do grupo. Neste trabalho, a territorialidade é entendida como o comportamento de pertença do indivíduo com o seu território, que ocorre por meio da identidade e se reflete na organização social deste indivíduo no decorrer do tempo. Desse modo, estaremos abordando a construção da territorialidade ao tratarmos da identidade territorial.

O território compõe também o ser da cada grupo social (HAESBAERT, 1999), sendo “ao mesmo tempo prisão e liberdade, lugar e rede, fronteira e coração, o território de identidade pode ser uma prisão que esconde e oprime ou uma rede que se abre e se conecta e um coração que emana poesia e novos significados” (BONNEMAISON; CAMBREZY, 1996). Neste sentido, o território pode comunicar poderes simbólicos a partir de múltiplas perspectivas, ora reforçando a segregação, ora viabilizando uma dinâmica de convívio ou de ativação de múltiplas identidades.

Partindo do pressuposto de que a construção das identidades está ligada à organização territorial e a maneira como é percebida por quem a experimenta, esse estudo discute as representações de como os indivíduos se organizam no espaço, onde se imprimem e se refletem, descrevendo “um mundo onde as pessoas lutam por reconhecimento, esforçam-se para ter acesso a territórios seguros e desejam expressar suas preferências” (CLAVAL, 2001).

Sendo a identidade relacional, ela só se define em relação a outras identidades, numa complexa relação de escalas territoriais e valores negativos e positivos. Nesse estudo, essa multiplicidade de identidades e seu caráter relacional é pensado a partir dos estudantes negros em territórios de maioria afrodescendente, ou territórios precários, que se constituem em diferentes níveis, incluindo o pertencimento racial, a exclusão e o analfabetismo. Compartilho com Raffestin (1988, p.267) a ideia de que a territorialidade “não é apenas constituída por

relações com os territórios, mas também através de relações concretas com áreas abstratas”.

As salas de aula são locais, entre outros, onde se afirmam identidades e se produzem discursos das experiências de vida. Nessa configuração, nos diferentes espaços onde funcionam as salas de alfabetização para jovens e adultos, em territórios de maioria afrodescendentes cercados por suas estruturas geográficas específicas, suas práticas históricas e culturais, seus símbolos, seus problemas econômicos e políticos, esses espaços existem enquanto campos de cultura e produzem significados para os homens e mulheres negros e analfabetos que neles convivem. Eles “assumem uma identidade defensiva, uma identidade de entrincheiramento no que se entende como conhecido contra a imprevisibilidade do desconhecido e do incontrolável” (CASTELLS, 1999, p. 80).

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

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

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

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

viabiliza os acessos aos mecanismos territoriais.

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

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

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

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

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

² Documento eletrônico, sem paginação.

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

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

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

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

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

Ainda segundo Rolnik (1989), as senzalas, o terreiro, a rua, os mercados e os espaços

3 Documento eletrônico, sem paginação.

das irmandades religiosas, configuram-se como territórios negros. Acrescentaria a esses, nos dias atuais, os bailes funks, rodas de pagode, hip-hop, os canteiros de obras, entre outros. O confinamento, nas senzalas, tornou a comunidade africana mais unida. Neste estudo, o confinamento para cumprimento de pena para adolescentes em espaços de medidas socioeducativas assumem esse contexto. Nas ruas das cidades, no período escravocrata, escravos domésticos e de ganho se misturavam aos libertos e exerciam vários ofícios. Eram sapateiros, barbeiros, lavadeiras, quituteiras. Hoje nos canteiros de obras, trabalhadores assalariados, após a labuta, reúnem-se os para aprender as primeiras letras. São varredores de rua, coletores de lixos, empregados da construção civil. Assim, se institui uma espécie de *apartheid* silencioso que, se, por um lado, confina a comunidade à posição estigmatizada de marginal, por outro, ela nem percebe a existência de seu território.

Cunha Júnior (2007) nos alerta para o fato de que as escolas públicas, acrescento as turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, são territórios de maioria afrodescendente, pois evidenciam as deficiências das políticas públicas. No caso das turmas pesquisadas, a situação apresentada fica explícita, as salas de aula vão até os espaços onde estão esses sujeitos para atender as suas necessidades, viabilizando a garantia do direito à escolarização, ao mesmo tempo em que reforça a segregação, distanciando-os do ambiente formal escolar.

Desse modo, é nos territórios de maioria afrodescendente, que mulheres e homens negros vão construindo suas identidades, é onde a vida deles é compartilhada, conduzindo a padrões específicos de comportamentos, gerando em cada um desses espaços, uma identidade distintiva e defensiva que serve de refúgio e é fonte de solidariedade na busca de proteção ao mundo exterior hostil.

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

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

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

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

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

Em consonância com a Teoria das Representações Sociais, optei pelo Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, uma técnica de análise que permite a apreensão de discursos coletivos de forma qualitativa. Surgido no Brasil no final da década de 1990, por iniciativa de Lefèvre e Lefèvre (2003, 2005, 2006), o DSC implica uma modalidade de análise gerada a partir de depoimentos verbais ou obtidos em qualquer manifestação discursiva que se possa encontrar em textos ou documentos escritos.

A técnica do DSC, nas pesquisas, tem como procedimento metodológico, entrevistas individuais com questões abertas, apreendendo o pensamento, enquanto comportamento discursivo e fato social internalizado individualmente, objetivando assegurar a apreensão de

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

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

Já as Ancoragens (AC) indicam a teoria, o pressuposto e a corrente que o sujeito compartilha de forma natural para representar determinado fenômeno da realidade. Para Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 17), “são manifestações linguísticas explícitas de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para enquadrar uma situação específica”. Trata-se de uma afirmação usual utilizada pelo sujeito entrevistado para dar forma a uma situação e reafirmar suas práticas cotidianas.

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

EU, HOMEM DE COR!

Iniciando a primeira interlocução com os participantes da pesquisa, individualmente, a fim de atender aos objetivos da pesquisa, perguntamos: “Quem é você?”. A esta pergunta, os

participantes da pesquisa responderam de maneira que foram gerados dois DSCs:

DSC 1: É pra falar sobre mim, falar o quê? Eu sou uma pessoa que vive numa situação difícil, perdi tudo o que eu tinha na vida e estou longe de todo mundo. Fiz uma coisa errada e estou aqui nessa situação. Eu nasci assim, aqui mesmo no Recife, Pernambuco, foi num bairro pobre.

DSC 2: Sou uma pessoa pobre, humilde, quando eu recebo ordem eu cumpro, eu gosto de cumprir. Sou uma pessoa acessível. Sou uma pessoa que gosto de dialogar. É assim, a minha vida. Eu acredito que para a pessoa nos ver, a gente tem que se achar também. Eu me acho uma pessoa não boa, mas pelo menos acessível. A pessoa que pede pra fazer algumas coisa aqui, eu sempre tô pronto para fazer, no que eu posso fazer, na medida que eu tô disponível pra fazer, eu faço. Eu acho que as pessoas me acham assim, uma pessoa boa, de bom caráter, de boa conduta, boa índole.

Nascer negro no Brasil normalmente significa nascer em famílias de baixo “status” e de baixa renda, fato que se evidencia na fala inicial dos estudantes. São homens negros que começam a se apresentar de cabeça baixa e com vergonha de apertar a minha mão. Têm um olhar desconfiado. Embora experimentem a realidade de vida em espaços diferentes, não se conheçam, apresentam um comportamento muito similar. São os estudantes negros dos territórios de maioria afrodescendentes. Nas ruas, presídios ou empregados em repartições públicas, eles refletem uma subalternidade inculcada desde os tempos escravocratas. Eles se representam dentro de um Estado que lhes nega a plena cidadania.

Em ambas as falas estão presentes o sentimento de não terem muito que falar sobre eles mesmo, sobre suas histórias de vida, fato que não nos causa estranhamento tendo em vista que são sujeitos que não estão acostumados a serem protagonistas. Isso também está vinculado a não valorização da história do povo, principalmente do povo negro. A ideia de que a história interessante está associada a dos heróis, astros de TV, políticos, entre outros. Mas, são homens negros de carne, ossos, frustrações, sonhos e detentores de uma “memória” que, segundo Pollak (1989), é uma “memória subterrânea” e silenciada pela memória instituída como oficial. Eles encontram seu espaço de fala neste estudo.

O DSC 1 nos revela que os sujeitos pesquisados vivem numa situação de exclusão social gerada pela desintegração social. A falta de inserção social se interconexa com a exclusão do mercado de trabalho e a exclusão das relações sociais.

A exclusão do mundo do trabalho reduz o campo das relações sociais fragilizando as cadeias de sociabilidade que permitem maior inserção social. Confinados em presídios, ou abandonados a própria sorte nas ruas do Recife os sujeitos do DSC 1, nesse primeiro

momento, se polarizam com o sujeito do DSC 2, que representa os estudantes inseridos no mercado de trabalho, com uma rede mais alargada de relações sociais, encontrando uma representação para si que lhe confere uma identidade positiva. Esses sujeitos criam uma representação de si e do mundo que lhes permite uma existência com dignidade.

Em contrapartida, o DSC 1 recorre à vitimização para se autor representar. É uma representação justificadora, porque a culpa da situação está nos percursos por eles trilhados, ressaltando a autoexclusão. Essa vitimização mantém o estado de passividade desses sujeitos. Eles habituaram-se à desqualificação social e sobreviverem nela. Nesse cenário de desigualdades e exclusão, há uma tendência a produzir-se uma identidade negativa como representação de si e do mundo.

Percebemos também claramente que essa segregação afeta o emocional desses sujeitos. Eles estão afastados das suas referências familiares, das pessoas que amam e que construíram laços, mas, não estão sozinhos, pois são parte constituinte de um grupo, mas sentem-se solitários. A solidão, neste contexto, relaciona-se com as condições a que o sujeito se submete na relação com a alteridade, reconhecendo que é no encontro com o outro que se dão as relações e que se pode afirmar ou negar o sentimento de pertença. Neste caso, sentir-se longe de todo mundo, ou seja, a negação do sentimento pleno de pertença revela que o sujeito, ao procurar o outro, ao entrar em contato com seus atuais pares, nega a si mesmo, pois o que ele quer é outro reflexo. Recusando-se a enxergar-se no outro, a não se sentir parte constituinte, encontra-se sozinho. Ele sabe que está como parte constituinte de um grupo excluído e marginalizado que não lhe traz prestígio social, embora ele já feito parte de um núcleo mais prestigiado, como o núcleo familiar, por exemplo.

Observamos também que o discurso apresenta contradição. Assim, analisamos o DSC 2 para a pergunta apresentada: “Quem é você?” “Por favor, se apresente.

O DSC 2 revela que na medida que se mostram submissos, os negros adquirem prestígio social e a confiança dos outros. O trabalho assume a conotação de servidão, subordinação. Percebe-se claramente no DSC 2 que há um reforço do sujeito na sua capacidade de obediência, de sujeição à vontade do outro. A subalternidade representa a caminho escolhido para ter acesso ao direito de ter direitos. Assim constituído, ele reforça a hierarquia de classes. É nessa condição servil que o negro ocupa espaço no coração dos outros. O sujeito anula-se, diminui-se e se coloca numa situação desigual. Ele passa a ser um preto benquisto na repartição na medida em que se mostra "acessível", como ele mesmo se

autodefine. É ele, ainda, um preto da velha senzala que se conserva no lugar da submissão.

Diante disso, podemos afirmar que o negro trabalhador ainda se representa, independente das atuais condições econômicas, sociais e culturais, a partir do mesmo padrão racial do pós-abolicionismo. O trabalho significa para o sujeito negro, o lugar do que trabalha obedecendo, daquele que existe para servir, impregnado de imagens negativas, além de servir como justificativa para uma sobrecarga de trabalho. É aquele que obedece porque tem juízo.

Percebemos que assim representado, o trabalho está imediatamente associado ao dom de servir. Negros e brancos, a sociedade como um todo compactua em perpetuar as velhas formas de convivência racial onde integrar-se à vida social ainda significa, para o negro aceitar passivamente as regras do jogo, estabelecidas pelo e para o branco.

A MINHA COR FAZ DE MIM UM HOMEM QUE SEMPRE SE INTERROGA!

No decorrer das entrevistas, percebi que os estudantes traziam à tona para a cena da representação, os seus valores enquanto indivíduos de um determinado grupo, atravessado por relações coletivas, construídas na multiplicidade de vozes que giram no seu entorno. Falar de identidade é falar de autopercepção e de heteropercepção. Para me perceber tenho que perceber o outro. Dessa forma a imagem positiva e negativa de cada um vai sendo construída. São "identidades que flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas" (BAUMAN, 2005, p. 19.). Assim, responderam a segunda questão: "Como você acha que as pessoas veem você?".

DSC: As pessoas acham que eu não valho nada, mas eu valho tudo. As pessoas olham pra mim com cara feia [...] como uma pessoa que não tem valor, né? As pessoas acham que eu sou um vagabundo. Só vão me considerar depois que eu sair daqui. As pessoas que estão na rua acham que eu sou assassino, ladrão, traficante, bandido. Às vezes ninguém dá emprego a mim. Eu tô com os documentos todinho aí.

"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar" (MANDELA, *apud* BRAGA, 2009)⁴. Partindo da premissa de que é através da cultura que aprendemos a nos relacionar com os outros, que aprendemos a

4 Documento eletrônico, sem paginação.

amar e/ou odiar, respeitar e/ou repudiar, analisamos o fragmento do DSC exposto percebendo que “de um lado, temos a sociedade rotulando negativamente o negro, e, por isso, o discriminando e impedindo mesmo o seu progresso. Por outro lado, temos o próprio negro com a introjeção de todas as imposturas criadas contra ele.” (SANTOS, 2003, p. 3). Confrontamo-nos no DSC acima com um sentimento mais amplo do que o de inferioridade, com o sentimento de inexistência.

Castells (1999) nos propõe uma distinção entre três formas e origens de construção de identidades: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto. A identidade dos atores dessa pesquisa corresponde à identidade de resistência, pois os mesmos encontram-se em posições desvalorizadas ou discriminadas em transição para a identidade de projeto, na busca da redefinição de sua posição na sociedade. São sujeitos unidos pelo sentimento de inferioridade que a lógica eurocêntrica, branca, escravocrata provocou neles. Eles confiam neles, embora haja um olhar social que os empurrem sempre para baixo.

Até o século XIX, o negro detinha um lugar central no sistema econômico brasileiro. Ele, na condição de escravo, sustentava a economia, era a principal mão-de-obra do campo e da cidade. Trabalhava nas fazendas de açúcar, de café, de algodão ou nas minas. Nas cidades também era quem respondia pela maioria dos serviços.

Na segunda metade do século XIX, a Lei das Terras, que determinava como única forma de aquisição das terras, a compra, e a abolição, aliada à política de imigração fazem com que o negro perca o lugar no mercado de trabalho. Tal perda representou a perpetuação da sua situação de pobreza e miséria.

Nas representações sociais do homem negro, ecoam experiências de vida com fracassos que se perpetuam. No período escravocrata, a maioria estava apto apenas para plantar, colher, moer, garimpar, transportar. Hoje, no devir capitalista, sem leitura e formação profissional, ele tem sido o sujeito social que sofre maior exclusão. Esta problemática não pode ser encarada como uma questão de responsabilidade ou competência individual. Fazer isto implicaria a culpabilização dessa população, não considerando sua dimensão política e com suas raízes históricas e sociais, escamoteando o que pode ser comprovado pelos dados do IBGE.

Há muitas diferenças entre a taxa de desemprego de negros e brancos no Brasil. Para a População Economicamente Ativa (PEA) de cor ou raça branca, a taxa de desemprego, em março de 2003, era de 10,56% enquanto em março de 2011 foi de 5,5%; O mesmo indicador

para a PEA preta e parda foi de 14,37% em março de 2003 e em março de 2011, 7,58%.

A desigualdade entre brancos, pretos e pardos se exprime também na observação de outros dados. De acordo com o PNAD em 2010, os rendimentos-hora de pretos e de pardos são, pelo menos, 20% inferiores aos de brancos e, no total, cerca de 40% menores (IBGE, 2010). Comparando com a situação de dez anos atrás, houve melhora concentrada na população com até 4 anos de estudo, pois, em 1999, os rendimentos-hora de pretos e de pardos, com esse nível de escolaridade, representavam, respectivamente, 47,0% e 49,6% do rendimento-hora de brancos, passando a 57,4% para os dois grupos em 2009.

Observando a questão do empoderamento, relacionado ao número de pessoas em posições privilegiadas no trabalho, teremos dados mais densos. Por exemplo: na categoria de empregadores, estavam 6,1% dos brancos, 1,7% dos pretos e 2,8% dos pardos em 2009. Nesta época, pretos e pardos eram em maior proporção, empregados sem carteira e representavam a maioria dos empregados domésticos.

O DSC registra uma interdição da população negra frente ao mercado de trabalho formal. Tal população tem sido cada vez mais desvalorizada nesse âmbito, porém continua a ocupar um papel social no núcleo central da população pobre. Assim como no período escravocrata, os negros servem à classe média como prestadores de serviços. São aqueles a quem ela recorre ostensivamente. Podemos observar que, embora se considerem aptos, as portas continuam fechadas para eles. Se o trabalho representa, na vida das pessoas, a dignidade, eles estão bem longe dela, ou são mantidos longe dela.

VIVER E CONVIVER NUM TERRITÓRIO DE MAIORIA AFRODESCENDENTE: A CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE

Ao serem indagados sobre a vida nos territórios de maioria afrodescendente, seus locais de moradia ou de estudo obtivemos o seguinte Discurso do Sujeito Coletivo:

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

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

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

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

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

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

Haesbaert (2006) elegeu o conceito de aglomerados de exclusão para abordar a dimensão geográfica dos processos extremos de exclusão, sendo estes processos de exclusão socioespacial/inclusão precária ou de desterritorialização/territorialização instável evidenciados através "da instabilidade e/ou a insegurança socioespacial; da fragilidade dos

laços entre os grupos sociais e destes com seu espaço; e a mobilidade sem direção definida ou a imobilidade sem efetivo controle territorial” (HAESBAERT, 2006, p. 331).

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

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

A educação como prática da liberdade foi defendida por Paulo Freire, pois ele acreditava que as práticas que conduzem à libertação se baseiam numa pedagogia onde o oprimido tem condições de descobrir-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Suas palavras assim diziam: “Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim se descobrindo, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam, e continua confiante, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico” (FREIRE, 1983, p. 17). Partindo dessa premissa a liberdade evidenciada no DSC nos traduz o processo de descoberto dos sujeitos negros, analfabetos em territórios de maioria afrodescendente, onde o processo educativo foi norteando essa descoberta deles no mundo. Uma descoberta por ora feliz, por ora muito dolorosa. Assim, a escola revestida da prática e da teoria freireana, baseada na educação popular, fundamentou-se em uma ética inspirada na relação do homem-no-mundo, nesse sentido, as práticas conduziram a percepção que eles não apenas estão no mundo, mas com o mundo se apropriando da capacidade de se relacionar e questionar as pessoas e a sociedade.

Ao representar a escola como a “liberdade”, os sujeitos precariamente territorializados enxergam nela um movimento que lhe conduz a sua dignidade enquanto homem. Freire (2001), entretanto, nos chama a atenção para um aspecto importante, defendendo o argumento que existe uma ligação entre o processo educativo e os demais processos essenciais à vida de uma sociedade: a atividade política, econômica, cultural. Assim, ao reconhecerem as implicações positivas do processo educativo formal dentro do território, o DSC nos alerta para as relações que se dão nesses outros processos que corroboram para a construção das suas

identidades. Se a escola liberta, o faz refletir sobre quem ele é, cabe-nos a reflexão sobre o que os outros sistemas fazem com esse sujeito. “Assumirmo-nos como sujeitos de sua história e não como objetos nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos” (FREIRE, 2001, p. 40).

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

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

A ESCOLA: LUGAR DE REDENÇÃO DOS SUJEITOS DESTERRITORIALIZADOS

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

É muito bom, muito bom a sala de aula aqui pra gente. Mas, aqui não é uma sala de aula, aqui é um refeitório. Nesse Programa Lição de Vida a gente aprendeu muitas coisas: a falar, a se expressar mais, a lidar mais com nossos amigos porque a gente



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

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

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

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

Nas representações sociais desses estudantes negros e analfabetos ecoam afirmações sobre a importância da escola na construção afirmativa da sua identidade, evidenciando o quanto o currículo proposto pelo Programa os considerou. Encontram-se, em suas histórias, as matrizes para a apropriação do saber sistematizado. Afirmamos também que a conquista do material escolar marcou a vida dos sujeitos, eles que nada ou pouco têm, na hora que o conquista, cuida com muito zelo. A escola rompeu com a ociosidade, encheu de vida seus

corações, deu outra dimensão ao território.

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

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

AINDA RESTA UM POUCO DE ESPERANÇA, APESAR DAS DESAVENÇAS!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Precisamos pensar em políticas de continuidade, num movimento de aliar a alfabetização à educação de jovens e adultos dentro dos territórios. A escola precisa chegar onde estão os sujeitos. Assim, além de permanecer o tempo necessário para a aquisição da leitura e da escrita no Programa, os estudantes precisam ter assegurados a escola no seu território, tendo em vista a especificidade desta população, bem como a sua inserção, permanência e sucesso no sistema educacional. Não basta, assim, ofertar vagas nas escolas municipais mais próximas dos territórios, é preciso nestes territórios organizar possibilidades

da continuação dos estudos dessa população.

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

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BRAGA, Alexandre Francisco. Educação Afro-Índigena: caminhos para a construção de uma sociedade igualitária. **Revista África e Africanidades**, n. 4, fev. 2009.

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

_____. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm>. Acesso em: 22 ago. 2011.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Tradução de Klaus Brandini Gerhardt. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (O poder da identidade, v. 2).

COUTO, Aiala Colares de Oliveira. A Cidade dividida: da inclusão precária à territorialização perversa. Postado em 09 de Fevereiro de 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/4155/1/A-Cidade-Dividida-Da-Inclusao-Precaria-a-Territorializacao-Perversa/pagina1.html>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

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

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

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

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

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

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

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira de 2010. **Estudos e pesquisas**: informação demográfica e socioeconômica, Rio de Janeiro, v. 27, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. **Características étnico-raciais da população**: IBGE divulga resultados de estudo sobre cor ou raça. Comunicação Social em: 22 de jul. 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=1933>. Acesso em: 22 ago. 2011.

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

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O Discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2003.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

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

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

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil**: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: SENAC, 2003.

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

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

*Recebido em março de 2013
Aprovado em maio de 2013*