

Práticas e processos educativos nos modos de existência e resistência da
população negra na cidade de Campinas-SP

**Educational practices and processes in the ways of existence and resistance of the
black population in the city of Campinas-SP**

Rogério Donizetti Bueno¹
Renata Sieiro Fernandes²

Resumo:

Neste artigo o objetivo é apresentar e analisar os processos e práticas educativas fora da escola, no campo da educação não formal e informal, como modos de existência e resistência da população negra campineira. A metodologia é de abordagem qualitativa, descritiva e analítica e faz uso da História Oral. A técnica de construção de dados é a entrevista com roteiro semiestruturado com 4 moradores/as negros/as e velhos da cidade de Campinas-SP. As narrativas mostram que, ao lado da educação formal, a educação não formal aparece nas menções dos entrevistados às suas experiências e vivências marcadamente fora do âmbito escolar, em que se misturam, educação, arte, cultura, política, militância e engajamento da população negra campineira. São entendidos, então, como modos de resistência ao instituído pelo Estado, em suas leis e pela sociedade, no cotidiano.

Palavras-chave: Negritude; Educação; Educação não formal; Educação Informal; História Oral.

Abstract:

In this article, the objective is to present and analyze the educational processes and practices outside the school, in the field of non-formal and informal education, as ways of existence and resistance of the black population of Campinas. The methodology has a qualitative, descriptive and analytical approach and makes use of Oral History. The data construction technique is an interview with a semi-structured script with 4 black and elderly residents of the city of Campinas-SP. The narratives show that, alongside formal education, non-formal education appears in the interviewees' mentions of their experiences and experiences markedly outside the school environment, in which education, art, culture, politics, militancy and engagement of the black population are mixed countryside. They are understood, then, as ways of resistance to the instituted and of actions against hegemonic power imposed by the State, in its laws and by society, in everyday life.

Keywords: Blackness; Education; Non-formal education; Informal education; Oral History.

Introdução

Este artigo apresenta os modos pelos quais, em um cotidiano de exclusão social, os/as negros/as campineiros, descendentes de escravizados, resistiram e existiram por meio de sua

¹ Doutorado em Educação, UFSCar; Secretaria Municipal de Campinas-Brasil; coordenador do Grupo de Trabalho sobre Teologia e Negritude da Fraternidade Teológica Latino Americana. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0067-8498>. E-mail: donizettivineyard@hotmail.com.

² Pós-doutorado em Educação, UNICAMP; Secretaria Municipal de Campinas-Brasil; membro do Grupo Educação, Linguagem e Práticas Culturais - PHALA/UNICAMP. Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-2759-143X>. E-mail: rsieirof@hotmail.com.

cultura às restrições de acesso à educação formal, desenvolvendo práticas e processos educativos no campo da educação não formal.

Como práticas e processos de educação também acontecem fora dos muros escolares, os escravizados e marginalizados reagiram de muitos modos e estabeleceram estratégias para a sua resistência, mesmo depois da revogação das leis proibitivas e restritivas de acesso a escolarização.

Pessoas comuns, moradores/as da cidade, em bairros periféricos, pobres, de operários, de população negra, majoritariamente, que através das brechas deixadas pela sociedade se reorganizam sincretizando sua cultura ao modo de vida imposto, primeiro, por aqueles que os escravizaram e, posteriormente, pela sociedade composta pelos ex-escravizados.

As leis imperiais, que versavam sobre a educação formal, restringiam ou proibiam o acesso de negros/as às escolas, dentre encontra-se o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que em seu artigo 69 dizia que os escravos não poderiam frequentar a escola e, já no século XIX, incluía também aqueles que não fossem vacinados; desta forma, a população negra tinha na oralidade e nos espaços informais e não formais as possibilidades de organização e resistência às limitações e entraves impostos a ela.

O objetivo deste artigo é apresentar e analisar os processos e práticas educativas fora da escola, no campo da educação não formal e informal, como modos de existência e resistência da população negra campineira, a partir de depoimentos de moradores/as negros/as e velhos da cidade de Campinas-SP.

Para tanto, a metodologia da História Oral se justifica porque se sustenta na oralidade e na memória pela via de depoimentos e privilegia as versões construídas pelos sujeitos individuais ou coletivamente.

Na metodologia da História Oral interessa a voz e os depoimentos construídos pelos próprios sujeitos acerca de vivências e experiências passadas e registradas na memória sob diferentes formas e que durante o trabalho de rememoração constrói sentidos, significados e interpretações sobre o que é tido como fato e evento.

No caso de envolver a história do tempo presente é importante registrar e publicizar os depoimentos dos que estão vivos, descendentes dos escravizados negros e residentes na cidade de Campinas-SP. São eles que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida, que mostram como, ao longo de suas vidas, ainda que alijados das possibilidades institucionais formais, conseguiram, pessoal e coletivamente, manter seus saberes transmitindo-os às gerações futuras.

1. Referencial teórico

Historicamente, o Brasil foi o último país ocidental a abolir a escravidão e a então província de São Paulo e suas cidades receberam muitos escravizados do tráfico interno, portanto, geopoliticamente, tiveram posturas ativas e permissivas diante da discriminação e do racismo, que atingiam e ainda atingem a população afrodescendente.

É possível marcar a presença da população africana e afrodescendente como eixo estruturante de sua formação e desenvolvimento, com persistências e mudanças nos aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais.

O processo de transição para a situação de homens e mulheres livres não previu nenhum aporte para os egressos do sistema escravocrata brasileiro. Para Cardoso (2003), a mudança na estrutura social cria uma nova situação para o negro, “o escravo, ao transformar-se em homem livre, assume outra posição, alienada” (p. 314). Além de alienado, emudecido, pela brutalidade da escravização.

O Decreto nº. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, no seu artigo 69 § 3º impedia que escravos frequentassem o ensino formal, bem como o de nº. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, no artigo 5º, estabelecia que a instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Este último decreto mencionava, ainda, que os negros só poderiam estudar no período noturno, indicando uma tentativa de dificultar o acesso destes ao sistema formal de ensino.

A escola, instituição responsável por transmitir repertórios a determinados grupos sociais, ou como diz Brandão (2002), controlando o que se ensina e a quem se destina, exerce seu poder político. Ter acesso e permanência nesse sistema permite a construção de certos percursos de formação e sociabilidade que, intencionalmente, se associam a ocupação de lugares sociais em contexto capitalista.

Sabendo que o poder se imprime de formas diferentes sobre os grupos sociais, de acordo com os interesses presentes relativos ao aproveitamento econômico dos corpos, negar ou impedir o acesso a uma instituição e sistema que se articulam com a estruturação do capital faz parte do projeto societário de exclusão e desigualdade dos grupos minoritários politicamente.

No início do sistema de ensino formal do Brasil, não se tinha como objetivo acolher a população de ascendência negroafricana, embora, desde 1879, com as reformas pedagógicas feitas por Leôncio de Carvalho, houvesse a obrigatoriedade de crianças com idade igual ou

superior a sete anos frequentarem as escolas de ensino primário, conforme o artigo 2º de sua lei (BRASIL, 1879).

Entre a lei e a realidade dos/as filhos/as de ex-escravizados/as, libertos/as e negros/as nascidos/as livres, havia um abismo, pois, mesmo quando não era aparente, o sistema se mantinha inacessível para a maioria da população negra brasileira.

Ao se negar, então, a possibilidade de acesso à educação formal, foram negadas à grande parcela da população negra do Brasil as possibilidades de mobilidade social, porque é geradora de possibilidades (JACCOUD, 2008, p. 155).

Entretanto, os impedimentos impostos pela sociedade geraram reações e essas reações, necessariamente, deveriam considerar que a classe hegemônica se sustenta por concessões, reformas e força impingida sobre determinados grupos. Portanto, as formas de resistência na interface da cultura e da educação, entendidas como o ato de sublevação, serão entendidas como atitude sujeita as repreendas do poder coercitivo e violento que advém das classes dominantes, pois que

A margem da vida dos dominantes, dos escravos aos boias-frias de hoje, os subalternos souberam criar, dentro dos limites estreitos em que sempre lhes foi permitido "criar" alguma coisa sua, os seus modos próprios de saber, de viver e de saber. Eles inventaram os seus códigos de trocas no interior da classe e entre classes. Sempre que possível, criaram formas peculiares de solidariedade para dentro da classe, e de resistência e manipulação para fora dela (BRANDÃO, 2002, p. 104).

A partir desse ponto se faz necessário situar atentar para as palavras de Brandão (2002), no trecho recortado acima, pois para o autor, a criação dos subalternos se dará no interior da classe, mas a que classe pertence os subalternos?

Nico Poulantzas (1978) apresenta, de forma sintética, o conceito criado pelo alemão Karl Marx, afirmando que classes sociais “são um conjunto de agentes determinados principalmente, mas não exclusivamente, por seu lugar no processo de produção, isto é, na esfera econômica” (POULANTZAS, 1978, p.13).

Embora reconhecendo o papel preponderante da “esfera econômica”, Poulantzas (1978) reconhece que a economia não basta como explicação, pois esta “forjou para si uma ideologia” de modo a “justificar de modo universal a posse de vantagens particulares” (SARTRE, 2015, p. 21).

A criação de uma ideologia pela burguesia para a justificar todos os seus privilégios tem como objetivo a sustentação dessa classe como categoria hegemônica na sociedade capitalista.

Essa dominação não se limitará a um “controle político direto, mas [buscará] um predomínio mais geral que [incluirá] um modo particular de ver o mundo, a natureza humana e as relações” (WILLIAMS, 2007, p. 200). Essa maneira burguesa de submeter a classe trabalhadora é chamada por Gramsci de hegemonia e se funda no consentimento efetivado nos “terrenos ideológico, jurídico, religioso, intelectual, filosófico etc” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 367).

Em suma, a sociedade capitalista burguesa, para justificar seus privilégios e fundada na exploração do trabalho escravizado precisou degradar

o povo preto de todo modo concebível. Seus historiadores, cientistas, políticos, pregadores, jornalistas, romancistas – todos pintaram o negro como um povo sem passado, sem tradição. Eles reduziram ao mínimo nossa inteligência, moralidade e espírito de luta; e com a máxima prostituição da ciência procuraram condenar os negros como biologicamente inferiores aos brancos (LIGHTFOOT, 1969, p.64).

Foi por meio desses aparatos ideológicos estatais que as sociedades ocidentais se organizaram e mantiveram o consentimento de suas populações; dessa forma, a educação e a cultura são partes fundamentais na manutenção das sociedades burguesas, cuja tradição advém do pensamento iluminista cujo processo é “voltado a ‘desenvolver’ presumidas qualidades inatas na consciência da criança” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 232).

O processo descrito acima, por si só já é problemático ao desconsiderar que as crianças naturalmente apresentam, como qualquer ser humano, aptidões distintas, mas no que toca, especificamente, às pessoas negras o problema se agrava, pois, durante a maior parte da história do Brasil, foram tidas como cidadãos de segunda classe e, portanto, destituídos de qualquer qualidade inata.

Entende-se por educação um campo que envolve práticas e processos de formação e que acontece não apenas dentro da instituição formal, escolar e, acontece por meio de vivências e experiências dentro dos grupos sociais que atestam e reafirmam suas marcas identitárias, estabelecendo uma cultura de resistência e de invenção. Como atesta Brandão (2007, p. 106), “sem o saber que existe na fala, mas cheios do saber que existe na prática, os subalternos criam e recriam sua própria educação. E ela não existe só para difundir o saber, mas para reforçar o resistir”.

Tais práticas e processos educativos, que acontecem para além da instituição escolar são assumidos neste artigo como pertencente aos campos da educação não formal e informal, que por historicidade tanto antecedem como interagem com o campo da educação formal – aliás, muito recente na história da humanidade. (GHANEM, 2008; FERNANDES, 2016; FERNANDES, 2017).

Para Trilla (1996), o que caracteriza o campo da educação informal é a aprendizagem que acontece quando não há planejamento, nem sistematização e ocorre, muitas vezes, incidentalmente, sendo exemplos a relação familiar e as redes de sociabilidade, em muitos tempos e espaços. Para Gohn (2006, p. 1), “na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc”.

Para Canário (2006, p. 160), “a aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja, que não obedecem aos requisitos do modelo escolar, corresponde ao que de uma forma genérica pode-se designar por educação não formal”. Ao dizer isso, Canário assume o caráter da intencionalidade, da sistematização de repertórios formativos e redireciona o foco das práticas e processos para seus efeitos, logo, para as aprendizagens. A intencionalidade é que marca a distinção da educação não formal para a informal, como reforça Gohn (2006, p. 1), “há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes”.

Estão incluídos nos espaços e tempos da educação não formal, as instituições educativas ou potencialmente educativas (TRILLA, 1996), os grupos, associações, movimentos populares, culturais etc., ações coletivas e as instituições do terceiro setor (GOHN, 2005, 2011).

Neste artigo, ao lado da educação formal, a educação não formal aparece nas menções dos entrevistados às suas experiências e vivências marcadamente fora do âmbito escolar, em que se misturam, educação, arte, cultura, política, militância e engajamento da população negra campineira. São entendidos, então, como modos de resistência ao instituído e de ações inventivas frente ao poder imposto pelo Estado, em suas leis e pela sociedade, no cotidiano.

2. Metodologia

As abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados na investigação de abordagem qualitativa, descritiva e analítica quanto aos seus objetivos obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas. O anonimato dos/as entrevistados/as foi mantido e foi fornecido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A metodologia adotada é a História Oral, sendo que um dos seus focos é a escuta das vozes dos sujeitos pertencentes às camadas da população que foram preteridas no discurso histórico. Pessoas anônimas que tiveram suas vozes silenciadas e suas histórias suprimidas, mas que, mesmo diante de todas as dificuldades, não se calaram, antes perpetuaram suas histórias,

transmitindo-as oralmente a despeito dos historiadores e dos meios oficiais.

Essa produção de saberes, que se manteve em meio paralelo aos oficiais e hegemônicos pelas camadas populares, é uma entre muitos modos de resistência, ou de contrapoder, ao que foi convencionado pela sociedade (MONTENEGRO, 2003).

Por meio da escuta e do registro dos relatos de pessoas comuns, tem-se acesso e conhecimento de pontos de vista que não são validados por não se atrelarem a determinados interesses políticos e ideológicos que importam à sociedade dominante.

A partir do conhecimento dos relatos de história de vida, busca-se mostrar que as narrativas pessoais se misturam com a história coletiva e ajudam a compreendê-la e reescrevê-la, para além de se constituírem como registros pontuais e individuais.

As narrativas orais se deram por meio da técnica da entrevista como recurso para a construção de dados e basearam-se em um roteiro orientador contendo três temas para guiarem ou dispararem os relatos: a) a educação formal; b) os lugares outros de aprendizagem e experiências.

A composição da amostra é de quatro entrevistados, dois do gênero masculino e dois do feminino, nascidos na década de 1930, moradores da cidade de Campinas-SP, em bairros pobres, operários e de maioria negra, todos autodeclarando negros. As entrevistas foram realizadas nos domicílios dos/das entrevistados/as, gravadas e transcritas.

A transcrição das entrevistas procurou ser bastante fiel às falas dos/as entrevistados/as expressas no momento do encontro com o entrevistador. Notam-se, por isso, diversas marcas de oralidade mantidas na grafia pelo processo de transcrição – evitando usar a norma chamada culta - em uma tentativa de ser fiel e valorizar as características de cada um/a (WHITAKER, DANTAS, ANDRADE, 2002; WHITAKER, 2000).

Os nomes reais dos/das entrevistados/as foram omitidos para preservar suas identidades e são identificados/as por sra. O e sra. A, e sr. I e sr. X.

3. Resultados

1. Sobre a educação formal

Ao ser indagada se havia frequentado a escola a sra. O., respondeu negativamente: “a gente trabalhava muito na roça, nasci e criei meus fios trabalhando, sabe? A contá de sete anos em diante já comecei a ajudar no serviço da casa, na roça. Ainda era criança e a gente trabalhava!”

Reconhece-se nessa ação, talvez, a falta de conhecimento sobre os direitos garantidos

pelas leis vigentes nos dias de infância da sra. O. por parte de seus pais. Assim como ela, muitas pessoas são, continuamente, vítimas de um país onde as leis, muitas vezes, não são aplicadas quando dirigidas a determinadas parcelas da população. “Estes a quem cabe realmente lutar por sua libertação, juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na *práxis* desta busca” (FREIRE, 2011, p.52).

Uma vez descartada a possibilidade de frequentar um estabelecimento de ensino formal, ao ser questionada sobre os lugares e os sujeitos que a ensinavam, a Sra. O. conta que a educação era algo transmitido pela família de maneira informal (TRILLA, 1996; GOHN, 2005, 2006; GHANEM, 2008; FERNANDES, 2016, 2017) e no âmbito privado (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Levando em conta o que também foi afirmado pela entrevistada, que seus pais não tinham ‘leitura’, infere-se que a educação que predominava era a oral, característica marcante dos povos africanos. O compartilhamento e produção dos saberes e da cultura se dão por meio da experiência, da observação, da escuta, da oralidade e da prática.

Outro ponto do depoimento da Sra. O. que chama a atenção é o fato de as mulheres serem preteridas no acesso às poucas possibilidades de ingresso nas instituições de ensino. Esse fato surgiu quando a sra. O. foi questionada sobre o conhecimento ou não de alguém que houvesse frequentado a escola. Provocada sobre a questão do gênero feminino e o privilégio dos homens no momento de escolha de quem frequentar ou não a escola, ela argumenta dizendo que:

Meu irmão começou a frequentar a escola com quinze anos, porque ele era home, sabe? Então, tinha uma cidade assim pequena lá [...]. Ele mais meu outro irmão montava à cavalo pra ir pra escola na Fama, que era a mais próxima da nossa casa. Então, eles ia estudar na Fama. E o estudo que eles tiveram foi esse. Os pais sempre falava que home tinha que aprende a lê e as mulher não tinha muita importância não. Ela tinha que cuidar de casa, ser dona de casa, saber cozinhar, saber cuidar das criança, cuidar da casa! Era isso.

A negação ou a interdição dessa possibilidade, no caso da sra. O., dá-se por um condicionante cultural. Entretanto, ao lhe ser negada a possibilidade de frequentar a escola, onde impera a cultura científica e o universo escriturístico, ela se manteve ligada a uma transmissão oral e informal da cultura e da educação pela via da família, o que é positivo.

Apesar disso, teve uma influência negativa no acompanhamento escolar de seus filhos homens, por não ter as habilidades necessárias para poder ajudá-los em suas tarefas, como ela mesma diz:

Quantas veiz eles chegava em casa e falava: “mãe, tem essa leitura assim, essa lição tal, tal, precisava de uma ajuda e eu num sabia, porque, geralmente, quem ensinava é as mãe, né? Tinha que ter estudo, né? Pra depois elas ensina os próprios filhos, ”vem

aqui, vô te ensina tal (coisa), tá com dificuldade?, vem aqui, senta aqui enquanto cê não termina cê num levanta daqui, vamo acaba essa tarefa primeiro”. Aí é um arranco pras crianças, qué dizê que as crianças tão falano, né?. Então, eles vão aprendendo. Se eles num que aprendê, num qué dá atenção, então eu vou tirar isso de você, né? Então, eu vou fazer assim, não vô te castigar, num vô te batê. Mas cê vai ficá sentadinho ai enquanto cê num fizé essa lição. Então, as mãe num sabendo, as mãe que nem eu falava: “vai estuda, vai faze tua lição”. E eu num sabia que lição que elis tinha pra fazê. Apenas eu falava: “vai faze e se chegá na escola e cê num fez tua lição? A professora vai puxá tua orelha, vai mandá cartinha. E eu vou fazer o quê lá? Eu num sei lê pra te ensiná. Então aprende você lá”. Eu era assim... Então, elis tinha que aprende lá i depois passá di ano. Era difícil, viu? Muito difícil.

Se, por um lado, a privação do ensino formal foi negativa, por outro lado poupou a sra. O. de muitos dissabores; pois ter a anuência dos pais para frequentar a escola não era garantia de dias tranquilos, os meninos enfrentavam desventuras:

Era uma escola própria só pra branco e lá tinha outra escola que era pra pessoas de cor. Então, inrusive, até conta os meus irmão, nós morava numa fazenda e a gente levava cargueiro de leite pra meus irmão que eram mais velho do que eu. Levava cargueiro de leite pra cidade, pra Fama. Na entrada da Fama eles ia tracá burro cas lata em cima. As criança da escola, as veiz, la perto daquela escola das pessoa de classe alta, começava a atirar pedra no cargueiro pro cavalo corrê e joga as lata no chão. E meus irmão ficava desesperado. Eles tacava pedra nos meus irmão, chamava eles de macaco. Era muito assim, sabe? Agora num tem muito essas coisa, mais de primeiro tinha.

Conta ela, que seus irmãos já chegavam à escola na adolescência, o que trazia uma defasagem em relação aos que se matriculavam na idade certa para frequentar as aulas e, ainda havia, por parte instituição escolar, um tratamento desigual e diferenciado:

Eles iá sempre mais a noite na escola, sabe? Porque durante o dia eles trabaiava na roça com meu pai, ajudava quando eles tinha seus quinze, dezesseis ano. E à noite eles ia pra escola. Ai mesmo na escola eles sofria perse... Comé que fala? Discriminação. Era muito sofrido, agora num tem mai essas coisa, cortou bastante, mai de primeiro num era fácil não.

Nesse ambiente de hostilidade, com ações violentas motivadas por intolerância étnico-racial dentro e fora das escolas é que a população negra campineira se aventurava em busca de conhecimento.

Diferentemente do que contou a sra. O., a resposta da sra. A. para a frequência à escola foi positiva. Ela cursou até o ginásio no colégio, o que se poderia considerar uma exceção até mesmo entre as filhas da sociedade aristocrática campineira, uma vez que esta, as enviava para cursarem o colegial e se preparavam para ocupar o papel social que lhes era destinado naquele período, década de 1940, do século XX, isto é, “uma boa mãe de família”. (LAPA, 2008, p. 164).

O objetivo era formar as mulheres para desempenharem, na sociedade, o papel de referência feminino, investindo numa formação humanística, que se traduzia em aprender

francês e artes – música com piano, canto e dança – desenho e ensino religioso. (LAPA, 2008, p.165)

No que tange à educação formal, esta se dedicava à formação das mulheres da aristocracia campineira; já para as mulheres negras o destino era outro, muitas vezes, estas eram encaminhadas a “mulheres mais velhas, especialmente viúvas, [que] ensinavam meninos, bem como meninas, a limpar e cozinhar”. (KARASCH, 2000, p. 197)

Questionada se havia mais negros frequentando a escola com ela, a sra. A. diz que eram poucos: “As escolas que eu frequentava tinham pouco pretos porque também precisava ter uma certa presença e às vezes coitado infelizmente uns preto não tinha, não podia por um sapato, não podia por uniforme conforme era a ética daquela escola”.

A fala mostra outra dificuldade que era imposta à gente negra da cidade de Campinas-SP, a limitação financeira que era um impeditivo para o acesso a direitos garantidos por lei, como no caso da educação formal. Não ter condições de comprar um par de sapatos para os filhos era a sentença para uma vida sem a possibilidade de frequentar a escola, embora isso não se restrinja somente a essa situação já que, durante a escravidão, “permanecia o costume que proibia o uso de sapatos, o ‘emblema da liberdade’”. (KARASCH, 2000, p.188).

O que fica evidente pelo relato da sra. A., quando questionada sobre quem e como contava a história de seu povo, é que grande parte do que ela sabia sobre o assunto provinha do currículo escolar, como mostra o trecho a seguir:

Pelo meu pai muito pouco, agora por mim eu sabia pela escola, a escola comentava muito sobre a escravidão (naquele tempo). Hoje em dia, ela tá falando muito pouco sobre a escravidão, porque o negro também tá tendo mais..., o negro tá sendo assim mais conhecido, mais expandido nesse (mundo), nessa vida de hoje, então, antigamente não, antigamente era uma pessoa qualquer, não era assim vista. A minha família foi muito vista como eu tô dizendo porque meu pai veio de um ensinamento que ele procurou manter.

Segundo ela, as professoras só se referiam à história dos povos africanos como se desde sempre eles vivessem sob um regime de servidão. A história milenar foi ignorada pelos europeus e estes ensinaram os povos americanos a reproduzirem o seu discurso. Dia após dia, dentro e fora das escolas de Campinas-SP, apenas uma história era repassada hegemonicamente, como sendo sinônimo de verdade.

Em seu depoimento, sr. I. afirma que frequentou o ensino formal no Externato São João, até o quinto ano, e em uma escola com pouca frequência de negros. Sua trajetória é descrita assim:

A escola que eu frequentei não tinha muitas pessoas negras, porque tinha de andar arrumado, de sapato, meia e os grupo naquele tempo era co pé no chão, mas minha família tinha sapato, tinha roupa, porque a minha família era grande eu tinha oito irmãos

e eu era o caçula, a família se organizava que mais quem trabalhava é o pai, e o serviço era mais pá comê, paga casa.

Novamente, o fator da limitação econômica se tornou um empecilho para o acesso da gente negra ao ensino formal; embora não houvesse proibição abertamente, as exigências feitas pelas escolas, por si só, já se encarregavam de barrar a chegada e entrada dessa população à instituição escolar.

Se, por um lado, as exigências feitas pelas escolas eram um impeditivo, por outro, elas não poderiam restringir totalmente o acesso, principalmente para os homens, uma vez que estes constituíam uma importante força de trabalho, por ocuparem posições que nem imigrantes europeus e nem os brasileiros ocupavam. Isso porque, mesmo sendo relativas ao mais baixo estrato social, as vagas exigiam um mínimo de conhecimento e muitas escolas se prestavam a essas condições.

De fato, o breve tempo que essas pessoas frequentavam a escola, pouco ou nada influenciava em sua mobilidade social no mercado de trabalho, situação agravada pela falta de conscientização da família, como nos mostra o relato do sr. I.:

Eu falei pra ele “tá tendo inscrição na SENAI³, por que num inscreve o filho do senhor. Ele mora quase perto de casa?” (ao que o outro respondeu): “Eu não, meu filho que se dane que nem eu”. Falei: “maí, senhor, não custa nada”. Não que eu fiquei com raiva dele, deu uma raiva assim, que ele trabalhava na parte de bardeação. O senhor conhece (sabe o que é) bardeação? Bardeação é assim, suponhamos tem uma carga daqui pra Ribeirão Preto, o vagão quebra lá na estrada, no coisa, a bardeação vai lá transportar a mercadoria dum vagão pru outro que era o serviço que ele fazia e ele achou que o filho dele também tinha que continuá isso, com a faca e o queijo na mão, porque lá no SENAI abriu espaço pra muita gente... Eu já falei pra ele: “Ah! não eu quero que se dane a coisa” achei errado, quenem, meu pai carregava saco, saqueiro aí achava que meu irmão mais velho ia de seguir.

O sr. I. percebe que a herança do trabalho, ou da situação do pai, era passada para o filho, entretanto, compara com os tempos atuais e vê que isso não é algo que prevalece tão marcadamente: “Agora, os pais hoje em dia não, quando num tem os relaxados coisa tal, se ele é sargento ele quer ver o filho capitão. Ô coisa né? Antigamente não (falava-se): “Há tem tanto serviço aí, tem num sei” que num interessava.”

Embora pareça truncada, na fala de seu I., pode-se entender o cerne do pensamento de seu pai, ou seja, se este tinha passado por dificuldades, nada mais esperado que outros passassem também, porém, ainda que ele possuísse uma disposição diferente não necessariamente a situação melhoraria. Isto porque, por razões históricas, “a abolição da escravidão colocou a população negra em uma situação de desigualdade política e civil em

³ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial é uma instituição privada brasileira de interesse público, sem fins lucrativos.

relação aos demais cidadãos”. (THEODORO, 2008, p. 37).

Portanto, ao sr I. não restavam muitas alternativas, ainda que seu pai quisesse um destino diferente do que teve para seu filho.

X. conta que iniciou a sua vida escolar no então chamado Grupo Escolar Francisco Glicério, designação essa que ainda se encontra na fachada centenária do antigo prédio situado na avenida Doutor Moraes Sales.

O entrevistado se restringiu a dizer que não se recordava das dificuldades sofridas: “Eu não sei dizer por que eu era levado, era criança, né? Eu era levado pelos meus pais. Não, nunca foi comentado isso, a dificuldade nunca foi comentada, se foi não chegou a meu alcance, entende que eu era garoto né”.

As lembranças, por estas estarem muito distantes no tempo, não são possíveis de serem evocadas no presente, ou por apagamento ou por recalque, ou seja, uma tentativa de esquecimento de algo marcante negativamente, inferindo-se pelas experiências negativas relatadas nas entrevistas e reconhecidas na literatura.

2. Lugares outros de aprendizagem e experiências

Gohn (2011) reconhece que a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola e que, portanto, há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços e tempos, por meio de participação social, que ela atribui a educação não formal. E reconhece e valoriza a educação informal, que acontece de modo espontâneo quando as pessoas e grupos se encontram, produzindo aprendizagens e saberes. Exemplos disso são percebidos nas falas dos entrevistados, que trazem situações, espaços e tempos diversos na vivência da cidade.

Por exemplo, quanto as práticas e processos de aprendizagem, ao ser perguntada sobre o seu lazer e os locais de aprendizagem, a sra. O. diz dos momentos de festa e diversão nos espaços privados.

Tais informações ajudam a indicar espaços, tempos e modos formativos, institucionalizados ou não, intencionais e sistematizados ou não, mas com caráter de resistência e preservação da cultura de sua família e da comunidade próxima:

Era festa memo da turma da colonha, as colonista, tinha lá, sabe? Então, elas tratava tal dia assim, tal dia nós vamos na casa do fulano. Então vai. Ai a dona da casa fazia uma janta e fazia essa festa pra turma. Batia papo, pulava, assim pulava não. Batia parma, dançava e era tudo divertido. Ai chamava o sanfoneiro, na roça onde que eu morava, eles usava muito fazê uma festa que pra qui, pra qui fora eu nunca ouvi falá que faiz uma tal de quadrilha, sabe? Então eles fazia uma quadrilha, fazia corta jaca. Elis fala corta jaca dança cum pé na frente otro atrais. Então, eles fazia essa quadrilha tudo dano a mão assim um co otro, otra hora um com a mão no ombro do otro. Ai ficava um sanfonero lá na barraca, que eles usava sempre fazê essa festinha assim,

sabe? Sanfonero tocano, batuque no violão, a sanfona e pandero. E o pessoal dançava assim desse tipo ai que tô falano pro cê.

A dança e a música são apresentadas como elementos indispensáveis à socialização e ao encontro de pessoas e de corpos criando e significando as relações pela cultura, pelas manifestações populares.

A sra. O. faz menção à quadrilha, de influência europeia, especialmente portuguesa, introduzida no Brasil durante o período colonial, cujos instrumentos mais comumente presentes são os que ela cita: o violão, a sanfona e o pandeiro, embora outros também possam ser incluídos como o triângulo e a rabeca.

Além disso, destaca as habilidades musicais da família, imprescindíveis para fazer a dança e a festa acontecerem:

Elis falava assim... Comé que chama aquele negócio? Ah, num lembro... Até esqueci o nome do que eles falava o nome, que elis fazia. Elis falava uma brincadera; tinha dia que até amanhecia de sábado pra domingo. Num era sempre, sempre, mais sempre que tinha festa, mai não lá em casa, na casa dos otro. Quando que tinha elis chamava nós. Minha mãe quando tava boa, ia. E o meu pai era sempre o que tocava violão. Ele qui era o músico da turma, meu pai num podia faltá. Aí meu pai ia tocá violão, meus tio tamém. Meus irmão sabia batê o pandero, tocá cavaquinho. Então, elis ia tudo pras festa. E era gostoso, divertido.

Nos poucos momentos em que os/as negros/as não se dedicavam aos afazeres na roça ou às tarefas de casas, eles/as se reuniam na própria fazenda buscando manter a sanidade, fosse ela física ou mental, em algo lúdico, embora, segundo o depoimento, isso não ocorresse frequentemente. Em razão disso são mencionados os salões de baile:

Tinha o Fura Zoio⁴ que era o salão que furava o zóio, óia o nome do salão!! (riso), era um salão no Taquarar. Por incrível que parece eu conheci o que furô o zóio do outro, tanto o que teve o zóio furado como o que furou o zóio do outro, eu conheci os dois, (por)que ali, naquela época, era rincha de bairro, então por isso que andava de bando e esse Horácio veio dançar na Vila Industrial (por)que na Vila Industrial tinha um salão de baile ali na Sales de Oliveira e tinha o salão de baile que tem o prédio lá até hoje. Ele dançava no salão de baile e o Horácio bateu nele pra ele sair do salão, um ia esquentar a orelha do outro, daí cabou, quando chegou no outro sábado o Horácio veio dançar no fura zóio e, aí, ele tava dançando e sem querer e ele deu um tapa no ombro dele e o homi virou e tacô a faca no zóio dele. [Por causa disso o salão ficou conhecido como Fura Zóio].

Sendo de “elite” ou de “arraia-miúda” é certo que o negro, cedo ou tardiamente, descobriu a necessidade de se organizar, ainda que às margens ou pelas bordas, para enfrentar as vicissitudes que lhe eram apresentadas cotidianamente.

⁴ Bairro Boa Esperança, conhecido vulgarmente na época por “Fura Zóio”.

Ao ser questionado sobre a vida social da população negra campineira, o sr. I. faz questão de narrar sobre uma cidade dividida e com espaços demarcados para a circulação do negro e instalação de suas moradias. E, ainda, conta que a população negra se organizava em bairros sem a mínima infraestrutura e, posteriormente - segundo o seu entendimento - ele mesmo foi destituído do pouco que tinha.

Porque a Barão do Jaguará era dos brancos e na Barão do Jaguará era engraçado porque (ou era dos branco num sei que) não dá rua da General Osório até na (ali na, como é que chama, aquela rua antes que vem daqui aonde é o Diário do Povo, ali sai da Balão de Jaguará). Então, ali era dos brancos mais dos brancos rico, agora do branco pobre era dali até na Conceição, agora dali da Ernesto Khulmann tinha o lado do branco pobre e do branco rico que era do Édén Bar, que era do branco rico, que era Av. Romeu Tórtima, eu ainda vi os advogado coisa dos bengala. E dali (esqueci o nome daquela rua) até na Ferreira de Penteado era do branco pobre. Dali até lá na Conceição era os branco pobre; se vê que num era fora do racismo, os brancos também não se misturava.

E ele continua:

Já o preto se encontrava, eu creio que os preto se encontravam na Francisco Glicério com a Campos Sales. E os negros moravam no Cambuí, eu conheci o Cambuí ainda um bairro negro. Ah, ali foi um pedaço que os fazendeiros deram pros escravos, coisa e tal, e eles não suberamsegurar, né?! Casar com branca a branca toma, (“olha lá) tem um terrenão”, as vez as branca num gosta do negrão mais tem um terrenão e os pai (fala:) “casa com ele” e foi indo, foi indo, os preto perderam o mandato. Tem uns que entra dentro do terreno até hoje e não quer pagar, entende?! Que é o causo lá do bairro Swift, aonde tá o Extra, ali era tudo de preto. A Baronesa, dona do terreno, dividiu pos preto e o o cara foi lá e ganhô, dinheirinho tal foi indo, foi indo e tiraram os negrão de lá. Que é do lado daquelas casinha po lado de lá ficou endurecida, uma parte (disse) “eu num vendo, num dou”, mais os outros se decidiram e venderam, pode ver que aquela carreira da Swift não tem mais nada de preto.

Até aqui, se percebe a construção de experiências e aprendizados pela via da informalidade ou da educação informal. Em outro ponto importante da narrativa de seu I. a lembrança da criação das primeiras escolas de samba de Campinas-SP, traz elementos para se reconhecerem os saberes construídos pela educação não formal:

Era um bairro que não tinha uma escola. Tipo fazenda né?! Uma casa aqui, outra lá, coisa e tal, um salão pra dá [incompreensível] que justo a Primeira a escola de samba surgiu lá no Cambuí, né?! É O Chiquinho que fundou a escola de samba, porque o pessoal geralmente quando vai falá (diz:) “A primeira escola aqui de Campinas é a Voz do Morro”, (falo) “num é”, foi dispois que esse Chiquinho morreu que a escola de samba Primeira troca de nome pra Voz do Morro, mai num foi a primeira escola de samba daqui da Escola de Campinas. Então, esse Chiquinho era sapateiro ele formou a escola de samba que até o nome era escola de Samba Primeira, aí ele morreu aí a deretoria trocou de nome (por)que achava que pono a Voz do Morro, aquela Voz do Morro lá do Rio, ia ajudar (riso) eles né, a ter o nome igual e tal tal e não ajudou é nada. Eles nem faz pra eles como é que vai ajudar os outros? Então, surgiu assim, ai dispois veio escola de samba (a) Estácio de Sá que era aqui no Bonfim, daí veio, a Estrela Dalva, dispois da Estrela Dalva teve a Diamante Campineira que era na Vila Marieta, dispois veio a escola de samba do Juquinha que era na José Paulino, Escola de Samba de Cinema (que) era na Zé de Alencar, aqui teve uma época que (teve) um

monte de escola de samba. Depois os prefeito achou que num dava lucro procurou num ajudar mais, então foi acabando.

Nesse trecho fica clara a relação de contiguidade entre a pobreza e a exclusão da necessidade de se criar algo ou um lugar em que se possa expiar o sofrimento que é imposto; uma vez impedidos de frequentarem os mesmos lugares da população branca campineira, os negros passaram a criar opções de lazer, convívio social e educação (intencional, sistematizada)⁵.

Chama a atenção, no depoimento de X., a inserção de elementos inéditos até então não evidenciados pelos/as demais entrevistados/as. Trata-se da menção feita a uma organização de militância negra da cidade de Campinas, o que trouxe expectativas também inéditas de começar a entender como o negro se organizava. Seja participando de escolas de samba ou de organização política, esses espaços-tempos propiciavam uma formação, uma educação fora da instituição escolar, gerando saberes diversos e dentro do contexto não formal.

Sendo X., filho do presidente regional da Frente Negra Brasileira (FNB) – criada por Getúlio Vargas, segundo o X -, seria a oportunidade de ouvir alguém que participou da história de resistência dos negros contra a discriminação. “Meu pai era presidente de regional da rede brasileira daqui, em Campinas, então das coisas que eu sei é que as reuniões eram feitas na sala da minha casa. O objetivo, segundo eu pude perceber, era o de ajudar o negro”.

A FNB foi criada em 16 de setembro de 1931, na capital paulista, e, segundo Domingues (2008, p. 106), era uma das “primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas”.

Ao se atentar para os apontamentos de Domingues (2008), percebe-se que a FNB é um marco na luta política do negro brasileiro contra o racismo e a discriminação, uma vez que essa luta se dava de maneira dispersa, o que possivelmente diminuía a sua eficácia em uma cidade considerada a “Bastilha Negra”, “o berço do preconceito”.

Segundo X.:

Aqui em Campinas o negro não era senhor de ser cobrador de bonde, sabe o que é ser cobrador de bonde? Aqui tinha bonde, não sei se você sabe, e o cobrador de bonde tinha que andar (...), você conheceu o bonde? O cobrador tinha que pular toda aquela gente, cobrando, né? Por ser negro não servia, entende? Não era senhor pra ser cobrador de bonde, não era pra ser cobrador de ônibus; quando entrou a linha do

⁵ Algumas características da Campinas no período tratado contextualizam as falas dos/as entrevistados/as como uma cidade cindida entre bairros de brancos da aristocracia e os pobres negros, sendo estes empurrados para longe do Centro, bem como instituições de leprosos e abatedouros localizadas nas margens do Centro, portanto, hábitos, festividades, ritualizações eram confrontadas e colocadas em xeque. A prevalência de Irmandades negras como instituições de ajuda-mútua e de jornais para denunciar maus-tratos aos negros indica a opressão, discriminação e violência sofridas no dia a dia pela população negra e a busca inventiva por resguardo, proteção e ajuda entre a própria comunidade.

ônibus Lira aqui em Campinas o negro não servia. Tinha salão de baile negro (que era do negro, entende? Que foi o Centro Cívico Campineiro, quando eu fiquei mais mocinho foi que eu conheci o Centro Cívico Campineiro, onde o negro dançava o baile. O preconceito era velado, declaradamente nunca teve, era velado entende?

Na narrativa de X., sintetiza-se a realidade brasileira, que não admite haver a presença do racismo, que mimetiza o preconceito sob a forma de uma pseudo-democracia etnicorracial.

Diante dos percalços cotidianos, cada sujeito foi fazendo suas possíveis escolhas; uns optaram pela organização social voltada para a educação, a cultura e o entretenimento e outros pela militância como espaço de educação e luta política.

Afirma X,

Mas tem coisa que eu não alcancei, pá poder contar pra você, porque eu era molecote e não encarava também certas coisas. Quando eu comecei crescer, certas coisas a gente deixou pra lá, né? Depois a gente é levado pela própria situação. Me casei em 1952, aí a gente vai se afastando dessas coisas, né? E fiquei reduzido, até desconhecendo a sociedade, aí me afastei de tudo. Foi logo que casei e aí fiquei caseiro, me aproximei da patroa.

A princípio, as declarações de X. foram um tanto desanimadoras, pois havia a expectativa de que ele tivesse se engajado na militância iniciada por seu pai ou que a construção de uma identidade negra e militante pudesse ter se dado em âmbito familiar. Muitos escolheram se valer de meios mais ou menos institucionalizados para resistirem às agruras as quais eram submetidos após o final da escravização do/a negro/a e dos anos que se seguiram no Brasil. Porém, escolher viver dentro do campo de possibilidades dadas pela sociedade campineira longe de ser sinal de fraqueza e submissão talvez tenha sido uma estratégia arrazoada.

Em seus depoimentos, os militantes do movimento negro brasileiro apresentam algumas formas a partir das quais iniciaram o processo de construção de sua identidade racial negra e de sua militância política. Há casos relatados em que, por exemplo, essa identidade foi constituída desde a infância, “no seio da própria família negra, ao mesmo tempo em que há vários depoimentos que relatam que esse processo precisou de diferentes fatores externos para que pudesse ter início; houve necessidade de um acontecimento ou de um momento emblemático...” (PEREIRA, 2013, p.93).

O que, a princípio, soou como sensação de apatia por parte do entrevistado, no contexto de depoimento se mostrou um modo de existência e resistência comum a tantos outros que, “longe de estarem passivos ou conformados com a situação, procuraram mudar sua condição de acordo com estratégias mais ou menos previstas na sociedade na qual viviam”. (CHALHOUB, 1990, p. 252-253).

A partir das narrativas, tem-se que a dança e a música, o tocar, o brincar, o festejar, em ambientes domésticos, assim como o salão de baile, fazem parte de espaços e tempos no campo

da educação informal. Aparecem as manifestações populares e modos de socialização, lazer, ludicidade e aprendizado sem intencionalidade, incidentais.

Ao lado dessas menções, aparecem, a Escola de samba e a FNB, organizações e entidades institucionalizadas, invisibilizadas ou discriminadas, em virtude do racismo, em outros espaços e tempos. Nestas, menos presente está o ensino, e mais se apresentam os aprendizados artísticos, políticos, militantes, engajados no fortalecimento da cultura popular e negra.

A partir de Gohn (2011, p. 352-353), poder-se-ia elencar alguns tipos de aprendizagens ocorridas nessas experiências, como: aprendizagem prática (“como se organizar, como participar, como se unir”); aprendizagem teórica (“quais os conceitos-chave que mobilizam as forças sociais em confronto”); aprendizagem política; aprendizagem cultural (“quais elementos constroem a identidade do grupo, quais suas diferenças, suas diversidades, as adversidades culturais que têm de enfrentar, qual a cultura política do grupo, que eixos escolher”); aprendizagem linguística (“refere-se à construção de uma linguagem comum que possibilita ler o mundo, decodificar temas e problemas, perceber/descobrir e entender/compreender seus interesses”); aprendizagem simbólica (“quais são as representações que existem sobre eles próprios”); aprendizagem social (“como falar e ouvir em público, hábitos e comportamentos de grupos e pessoas, como se portar diante do outro, como se comportar em espaços diferenciados”); aprendizagem cognitiva (“a respeito de conteúdos novos, temas ou problemas que lhes dizem respeito”); aprendizagem reflexiva (“sobre suas práticas, geradora de saberes”).

A população negra foi constituindo, no dia a dia, em coletividade, suas resistências e invenções contra a hegemonia do poder instituído, lançando mão de redes de sociabilidade em espaços informais e não formais, em que a cultura e a identidade resistiam por meio das práticas e processos formativos para além dos escolares. A resistência e a invenção aconteciam sob a forma de ações que se opunham, mas que se dissimulavam para não serem percebidas como tal por aqueles que limitavam e excluía a população negra.

Considerações finais

Marginalizados, invisibilizados, subalternizados, foi assim que os entrevistados resistiram às contingências que lhe foram apresentadas se valendo dos meios e modos, que no momento lhe pareceram possíveis e auspiciosos.

Se a história oficial insiste em silenciar, emudecer, omitir os modos de existência e resistência pela via de práticas e processos educativos fora da escola por parte da população

negra campineira e seus descendentes, é mais do que necessária a reescrita, a reconstrução histórica sob suas memórias, perspectivas e argumentações.

A educação entendida como práticas e processos de formação se entrelaça a socialização e cultura, acontecendo em tempos e espaços possíveis, quando a escolarização pode ser interdita ou dificultada. Para além de uma formação que acontece no campo da educação formal, mostra-se como o campo da educação formal e informal merecem ser reconhecidos e validados, pois por meio delas acontecem vivências e experiências dentro dos grupos sociais que atestam e reafirmam marcas identitárias e de resistências.

É nesses campos educativos e por ações culturais e políticas que os entrevistados se mantiveram e se mantêm em postura de existência e de resistências. Foi o que motivou a população negra de Campinas-SP a manter as esperanças e suas tradições e seus modos de existir e resistir por meio de práticas e processos educativos fora dos espaços escolares.

Foi dessa maneira que enfrentaram as vicissitudes que lhes foram apresentadas, mantiveram a sua cultura e asseguraram a transmissão e a perpetuação desta aos seus descendentes e a sociedade.

Este artigo foca na defesa das práticas e processos educativos fora dos espaços escolares, no sentido de reconhecer a importância deles serem considerados, pois se coadunam com modos africanos de educar, mas não implica em assumir apenas essa dimensão educativa, em detrimento de outras, especialmente a escolar. Pelo contrário, faz a defesa da necessidade ainda premente de se construir políticas e ações educativas inclusivas, também na educação formal, que considerem e respeitem a trajetória e os direitos das populações negras.

Tratar dessa problemática como foco de pesquisa é importante para o atual contexto social e político brasileiro, pois que as populações marginalizadas, subalternizadas, oprimidas, discriminadas, especialmente a população negra, são desconsideradas no planejamento político. Dar escuta e amplificação às vozes desses sujeitos da pesquisa se mostra relevante para que a sociedade compreenda os processos de exclusão e de resistência existentes no debate e possa construir novos modos de pensar e agir frente a essa realidade que ainda persiste.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html#:~:text=69..que%20n%C3%A3o%20tiverem%20sido%20vaccinados>. Acesso em: 15

fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL. Decreto-lei Nº 4.244 - De 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/d_ecreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanemaensino%20secund%20E1rio.htm>. Acesso em: 09 nov. 2022.

CANÁRIO, R. Aprender sem ser ensinado: a importância estratégica da educação não formal. In: LIMA, L. C.; PACHECO, J. A.; ESTEVES, M.; CANÁRIO, R. **A educação em Portugal (1986-2006)** – alguns contributos de investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006. p.159.

CHALHOUB, S. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DOMINGUES, P. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517 - 534, dez. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FERNANDES, R. S. Educação não formal, projetos e o exercício da formação: por uma educação sem bússolas. In: AIDAR, G.; CHIOVATTO, M.; AMARO, D. R. (coord). **Entre a ação cultural e a social**: museu e educadores em formação. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2016.

FERNANDES, R. S. **Abordagens teórico-metodológicas nas pesquisas em educação não formal**. Holambra, São Paulo: Setembro, 2017.

GHANEM, E. Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: TRILLA, J.; GHANEM, E.; ARANTES, V. (org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008. p. 59-87.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. E. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, no. 6, p. 134-158, 2000.

GOHN, M da. G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, M. da G. Educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006b. Proceedings online. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000009200600100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GOHN, M da. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. *In*: THEODORO, M. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

KARASCH, M. C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LAPA, J. R. do A. **A cidade: os cantos e os antros: Campinas, 1850-1900**. São Paulo: USP, 2008.

LIGHTFOOT, C, M. **O poder negro em revolta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória**. 5ªed. São Paulo: Contexto, 2003.

PEREIRA, A. A. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas/ FAPERJ, 2013.

POULANTZAS, N. **As classes sociais no Brasil no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

SARTRE, J. P. **O que é subjetividade?** 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

THEODORO, M. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

WILLIAMS, R. **Palavras-chaves: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WHITAKER, D. C. A. Análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida. **Cadernos CERU**. São Paulo, v.2, no. 11, p. 147-158, 2000.

WHITAKER, D.C.A.; DANTAS, A.; ANDRADE, E. A.; et al. A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura? *In*: WHITAKER, D. C. A. **Sociologia rural: questões metodológicas emergentes**. São Paulo: Letras à Margem, 2002. p. 115-120.