

As interfaces Freireanas com as relações étnico-raciais e EJA

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da ¹

MOURA, Ronnie Wesley Sinésio²

SANTOS, Nádia Farias dos³

RESUMO

Desde o final dos anos 1950, a Educação Popular (EP) tem sido visibilizada como um paradigma da educação em favor das minorias, apresentando como princípios sua opção em favor da libertação e do empoderamento dos/as vitimados/as do mundo. Este trabalho procura evidenciar a EP a partir da opção pelas questões referentes às relações étnico-raciais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), intermediadas pelo discurso paulofreireano. Constituída em sua maioria por negros/as, as questões étnico-raciais nem sempre são consideradas na EJA, principalmente no que diz respeito a pensar essa modalidade imbricada a uma educação antirracista. Dessa maneira, o presente artigo trata de um estudo com abordagem qualitativa-bibliográfica e apresenta algumas reflexões da contribuição do pensamento de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos e o ensino das relações étnico-raciais. A partir da discussão realizada, percebe-se que, mesmo sem tratar especificamente dos assuntos relacionados à EJA e às questões étnico-raciais, Freire, em suas obras – *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2011) –, proporciona uma reflexão acerca dessa imbricação em vários aspectos: político, pedagógico e sociocultural. Na busca por uma educação emancipadora e alicerçada no paradigma da Educação Popular, essas duas obras se interconectam e permitem a compreensão de que somente mediados pela palavra, pelo diálogo, pela reflexão e/na ação é que se constrói uma educação emancipadora e, conseqüentemente, antirracista para todos/as.

Educação Popular. EJA. Educação antirracista. Perspectivas. Freireanas.

Freire's interfaces with ethnic-racial relations and EJA

ABSTRACT

¹ Doutor em Educação pela (UFPE). Mestrado em Educação pela (UFPB). Professor Associado da (UFPB). Email: ejls@academico.ufpb.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5742801412761879>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5402-8880>.

² Doutor em Educação pela (UFPB). Email: rwsinesiomoura@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8449831487047346>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9672-0963>.

³ Doutoranda em educação professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte/Campus Apodi. Email: nadia.farias@ifrn.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5616836577392558>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1467-1916>.

Since the end of the 1950s, Popular Education (PE) has been seen as a paradigm of education in favor of minorities, presenting as principles its option in favor of liberation and empowerment of the victims of the world. This work seeks to highlight PE from the option for issues related to ethnic-racial relations and Youth and Adult Education, mediated by the Paulo Freire's discourse. Consisting mostly of black people, ethnic-racial issues are not always considered in EJA, especially with regard to thinking about this modality imbricated with an anti-racist education. Thus, this article deals with a study with a qualitative-bibliographic approach and presents some reflections on the contribution of Paulo Freire's thought to Youth and Adult Education and the teaching of ethnic-racial relations. From the discussion carried out, it is clear that, even without specifically dealing with issues related to EJA and ethnic-racial issues, Freire, in his works – Pedagogy of the Oppressed (1987) and Pedagogy of Autonomy: knowledge necessary for educational practice (2011) – provides a reflection on this imbrication in several aspects: political, pedagogical and sociocultural. In the search for an emancipatory education based on the paradigm of Popular Education, these two works interconnects and allow the understanding that only mediated by word, by dialogue, by reflection and/in action is that an emancipatory education is built and, consequently, anti-racist for all.

Popular Education. EJA. Anti-racist education. Perspectives. Freire's.

Las Interfaces Freireanas con las relaciones étnico-raciales y EJA

RESUMEN

Desde fines de la década de 1950, la Educación Popular (EP) ha sido vista como un paradigma de educación a favor de las minorías, presentando como principios su opción a favor de la liberación y empoderamiento de las víctimas del mundo. Este trabajo busca resaltar la EP desde la opción por temas relacionados con las relaciones étnico-raciales y la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), mediada por el discurso paulofreireano. Compuesta mayoritariamente por negros, las cuestiones étnico-raciales no siempre son consideradas en EJA, especialmente en lo que se relaciona con pensar esta modalidad imbricada con una educación antirracista. Así, este artículo aborda un estudio con enfoque cualitativo-bibliográfico y presenta algunas reflexiones sobre la contribución del pensamiento de Paulo Freire a la Educación de Jóvenes y Adultos y la enseñanza de las relaciones étnico-raciales. De la discusión llevada a cabo se percibe que, incluso sin abordar específicamente temas relacionados con EJA y cuestiones étnico-raciales, Freire, en sus obras - Pedagogía del oprimido (1987) y Pedagogía de la autonomía: conocimientos necesarios para la práctica educativa (2011) - proporciona una reflexión sobre esta imbricación en varios aspectos: político, pedagógico y sociocultural. En la búsqueda de una educación emancipadora basada en el paradigma de la Educación Popular, estos dos trabajos se interconectan y permiten entender que solo mediado por la palabra, el diálogo, la reflexión y / en la acción es que se construye una educación emancipadora y, en consecuencia, antirracista. para todos.

Educación Popular. EJA. Educación antirracista. Perspectivas. Freireanas

REFLEXÕES INICIAIS

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁴ tem sua pauta e seus princípios alicerçados no paradigma da Educação Popular (EP)⁵. Paulo Freire, especialmente no discurso latino-americano e caribenho, é a referência mais importante quando se articula a EJA com a EP. Essa reflexão pode ser melhor observada na seguinte afirmação:

81

O discurso pela EP, tanto no Brasil como na 'América Latina, não é linear. Formas, modelos e agências de produção-difusão de ideias, propostas e práticas não se sucedem ordenada e definitivamente', como nos lembra Brandão (1994: 45). Este modo/forma de se pôr em prática o ideário da EP, em conjunto com a vontade de verdade de seus protagonistas, tem lhe custado caro, em virtude de críticas quanto à sua pulverização e em função de experiências diversas que tem se apoiado sob o signo da educação Popular. Todavia, sua estrutura de sustentação, a partir de sua regularidade enunciativa, identificada neste leque de entendimentos e práticas de EP (práticas escolares com crianças, jovens e adultos; práticas em comunidades eclesiais de bases, em sindicatos de trabalhadores, em associações etc.), lhe garante a credibilidade de um paradigma educacional que possui como eixo nuclear o discurso freireano [...] (SILVA, 2010, p. 109).

À luz dessa perspectiva freireana⁶, a EP, desde o final dos anos 1950, tem sido visibilizada como um paradigma da educação em favor das minorias ou, no próprio discurso de Paulo Freire (1987), dos "esfarrapados do mundo". A EP, de acordo com esse pensador mundial da educação, apresenta como princípios sua opção em favor da libertação e do empoderamento dos/as vitimados/as do mundo, explorados/as, silenciados/as e afastados/as por um fosso social que os/as mantém excluídos/as das benesses sociais, como educação, saúde e moradia digna para qualquer ser humano, como também emprego com salários que possam fazer jus à sua qualidade de vida e a de seus familiares.

Freire e Nogueira (2007, p. 19) nos apresentam o seguinte entendimento:

Entendo a Educação Popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação

⁴ Doravante identificada pela sigla EJA.

⁵ Doravante identificada pela sigla EP.

⁶ Silva (2010; 2016) em seus estudos constatou também outras influências no discurso latino-americano e caribenho, igualmente inspirados em Paulo Freire, a exemplo de Mejía (2009).

científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização de poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito.

Em seu discurso atual, como assevera Silva (2010), a EP reúne uma diversidade de atores sociais com as mais diferentes bandeiras de luta (gênero, orientação sexual, etnia, ecologia/meio ambiente, trabalho, moradia etc.). Todas essas bandeiras possuem em seu âmago uma dada utopia, pautada na opção ética e política, em favor de uma nova sociabilidade com mais justiça social.

As questões referentes às relações étnico-raciais e a EJA serão o mote de discussão que recortamos para discutir no presente texto e serão intermediadas pelo discurso paulofreireano, nossa principal referência. Este artigo apresenta algumas reflexões da contribuição do pensamento de Freire para a EJA e o ensino das relações étnico-raciais. Por isso, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa-bibliográfica.

Vale destacar que o que nos aproxima enquanto autores/as é nossa relação e afirmação identitária com os grupos “minoritários”, com as questões étnico-raciais, de negritude, de resistência, de muitas lutas, mas também de muitas conquistas pessoais que vão de encontro às estatísticas hegemonicamente brancas. Outrossim, os/as autores/as deste artigo são também educadores/as que possuem proximidade com a EJA na perspectiva da EP cuja inspiração é também freireana. De acordo com Hurtado (2005, 7-8), um autor influenciado pelas ideias de Paulo Freire, a EP

[...] es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía ‘consagrado’ marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su Liberación.

Sob essa perspectiva, interessou-nos realizar uma análise e reflexão acerca da EJA e do ensino das relações étnico-raciais a partir das obras *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2011), ambas de Paulo Freire. Sabe-se que essas obras não tratam especificamente das questões étnico-raciais e da EJA. Contudo, o pensamento de Freire nos ajuda a refletir sobre esses conteúdos e a vislumbrar

possibilidades de superação de uma sociedade racista para uma que seja capaz de conviver com as diferenças (fenotípicas, culturais etc.) entre os seres humanos.

Neste trabalho, somado a esta introdução, teremos mais dois tópicos principais e as considerações finais. No primeiro item, apresentamos brevemente um diálogo entre a EJA e as questões étnico-raciais, evidenciadas a partir dos seguintes normativos: Parecer nº 11/2000 e a Lei 10.639/03. Em seguida, suscitamos algumas análises e reflexões acerca das relações étnico-raciais e a EJA por intermédio das obras freireanas selecionadas. E finalmente apresentamos nossas considerações. Com clareza de ser um texto instigante, pretendemos problematizar e suscitar reflexões acerca das temáticas em pauta, ampliando nosso campo de discussão e contribuindo com o fortalecimento de ideias que vão de encontro ao que está posto pela cultura hegemônica branca.

A EJA e as questões étnico-raciais em diálogo: Parecer nº 11/2000 e a Lei nº 10.639/2003

A EJA, enquanto modalidade da educação básica nacional, tem sido um desafio enfrentado pelos sujeitos, em sua maioria negros/as, como podemos observar nos dados do Censo da Educação Básica de 2020 do INEP. De acordo com esses dados, os “[...] pretos e pardos são maioria nas demais etapas de ensino, *em especial na educação de jovens e adultos (EJA)*, em que representam 72,0% dos alunos” (BRASIL, 2021, p. 20, grifo nosso).

A história da EJA e de seus sujeitos é permeada por muitas lutas e resistências, cuja finalidade é conquistar direitos legalizados na forma de políticas públicas, mas também práticas que orientem uma nova proposta educacional e que adotem mudanças significativas, como por exemplo, um ensino que atenda aos interesses de seus protagonistas, os/as educandos/as pretos/as e pardos/as.

Pensando nas escolas que ofertam essa modalidade de ensino, na legislação, na história e nas observações cotidianas, podemos evidenciar que as políticas públicas têm recomendado fundamentalmente um ensino que (re)conheça as diferenças das pessoas. No que diz respeito às relações étnico-raciais, temos a Lei 10.639/2003, a qual determina a obrigatoriedade no currículo oficial das redes de ensino do país, a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁷. Porém, há muito a ser feito para a criação de escolas acolhedoras e antirracistas, com práticas de ingresso, permanência e aquisição do

⁷ Observar que, a partir da promulgação da Lei 11.645/2008, foi incluída a obrigatoriedade do estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

conhecimento que atinjam todos/as os/as alunos/as sem uso de classificações e/ou exclusões.

Atualmente, a EJA e os/as estudiosos/as desse(s) segmento(s) de ensino vislumbram uma alfabetização/escolarização que contemple uma educação de maneira mais abrangente, considerando não somente as aprendizagens formais, mas também as não formais e as relações entre elas. A EJA é um campo de prática e reflexão que transborda a escolarização, porque abarca processos formativos diversos, visando à qualificação profissional, ao desenvolvimento comunitário, à formação política e aos aspectos culturais extraescolares (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

84

Ademais, essa modalidade acolhe estudantes que tiveram, em sua trajetória de vida, o direito à educação negado, oriundos de grupos vulneráveis e excluídos socialmente, como negros/as, indígenas, homossexuais, deficientes, pobres etc. Trata-se, portanto, de cumprir a função reparadora conforme o Parecer 11/2000. Sob essa perspectiva, a EJA não pode ser compreendida como um ensino compensatório, supletivo, pautada em favores, mas, pelo contrário, como um direito que visa à reparação de um erro que durante muito tempo segregou e negou à população negra desse país o direito à educação. Por isso, “[...] sua atuação não pode desconsiderar a questão étnico-racial com centralidade, dado o perfil do público a que atende: majoritariamente negro” (BRASIL, 2006, p. 102).

Como já referido, os maiores números de sujeitos dessa modalidade são negros/as que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola por motivos diversos, mas também porque a escola, ao longo da história, sempre se apresentou discriminatória e preconceituosa, atendendo aos interesses da supremacia branca, representada pela elite econômica do país, em detrimento dos menos favorecidos socialmente.

Esses dados precisam ser problematizados, pois, mesmo confirmando que os/as estudantes negros/as são a maioria na EJA, há ainda um índice elevado de estudantes não declarados (ND): “34,5% na EJA Fundamental” e “32,7% na EJA Médio” (BRASIL, 2021, p. 32), o que nos leva a inferir que algumas escolas não preenchem essa informação nas fichas individuais. Além disso, compreendemos a partir de nossas experiências profissionais que muitos/as estudantes negros/as não se reconhecem como tal, e isso é decorrente do processo de significação dessa população em nosso país ao longo da história, ou seja, de uma escola pautada em uma educação bancária, sem valorização dos saberes populares e das histórias de vida dos/as estudantes, como ressalta Freire (1987). Logo, o discurso hegemônico branco permitiu o acesso dos/as negros/as à escola, porém, negando-lhes sua história e sua cultura no desenvolvimento do país.

A história da EJA e a dos/as negros/as no Brasil se misturam, pois não temos como pensá-las sem os sujeitos que as constitui, como também não podemos falar das relações étnico-raciais sem nos indignarmos com a negação dos direitos aos/às negros/as, como o da educação por exemplo. Percebemos que na EJA existe um distanciamento e até mesmo um silenciamento das discussões acerca das relações étnico-raciais. E mesmo os/as negros/as sendo maioria dos sujeitos nessa modalidade, isso “[...] não tem sido suficiente para garantir a realização de um trabalho pedagógico e de uma discussão séria e competente sobre a questão racial na educação de jovens e adultos” (GOMES, 2018, p. 63).

A (EJA), desde muito tempo, não é vista como prioridade ou um direito, senão de modo secundário e compensatório. O mesmo acontece com os/as negros/as que vieram para o Brasil sequestrados/as da África, pois durante muito tempo trabalharam como escravos/as e não tinham nenhum direito reconhecido. Nesse sentido, a história da EJA e dos/as negros/as estão intimamente relacionadas, principalmente no que diz respeito à negação de direitos e à secundarização/inferiorização dessa modalidade e desse grupo social. E o que se nota infelizmente é que essas relações se estendem da Colonização à Contemporaneidade.

Vale reafirmar que a EJA é constituída, em sua maioria, por negros/as, mas também por diversos outros sujeitos que retratam grupos sociais, que são rotulados e têm sua imagem negativada e cristalizada nos discursos sociais. De acordo com Arroyo (2011, p. 29), “desde que a EJA é EJA, esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. [...]. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais”. O lugar que foi sendo dado e construído historicamente aos/às negros/as foi de inferioridade e/ou subalternidade, reproduzido, ao longo do tempo, no que podemos denominar de preconceito e discriminação racial.

Historicamente, no Brasil, a EJA e a população negra passaram por muitos percalços, a exemplo do que foi experienciado no período do Golpe Militar, mas também tiveram algumas conquistas, embora distantes do que almejamos, mas não podemos negá-las, principalmente no âmbito legal. Vale destacar a importância primaz da promulgação de leis como a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, além da criação do Plano Decenal, concluído em 1994, e ainda o Parecer de nº 11 de 2000, sobre o qual faremos algumas reflexões. No que diz respeito à população negra e mais especificamente às questões étnico-raciais, consideramos pertinente destacar, dentre outras, a Lei 10.639/2003.

O Parecer nº 11 de 2000 traz uma discussão epistemológica acerca da EJA, destacando o conceito dessa modalidade, perscrutando sua construção

histórica e as suas funções: reparadora, equalizadora e qualificadora (ou permanente). De acordo com esse Parecer, a EJA

[...] representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

86

As funções da EJA apresentadas no Parecer nº 11/2000 têm um papel indispensável para refletirmos acerca da inserção dos sujeitos dessa modalidade na sociedade contemporânea. A função reparadora se relaciona à reentrada dos sujeitos no sistema educacional, em escolas de qualidade e que reconheçam a igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (BRASIL, 2000). A equalizadora possibilita a reentrada no sistema educacional daqueles sujeitos que tiveram trajetórias escolares e sociais desiguais. E a qualificadora ou permanente possui a “[...] tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” (BRASIL, 2000, p. 11). Dessa maneira, esse documento rompe com a perspectiva compensatória porque enxerga a EJA como um direito e uma possibilidade de reconhecer os saberes não-escolares e, ao mesmo tempo, de articular vida e escola.

Essas funções dialogam e apresentam reflexões pertinentes à trajetória excludente do/a negro/a na sociedade brasileira, população para a qual a escola foi negada, mesmo quando legalmente era garantida a “todos os cidadãos” como, por exemplo, na Constituição de 1824. Ressaltamos que, à época, só possuía cidadania a elite econômica, correspondente à menor parcela da população. Os negros, os índios e grande parte das mulheres não se enquadravam nesse perfil.

Diante desse contexto, o Parecer 11/2000 apresenta novas possibilidades aos/às negros/as que não tiveram oportunidade de estudar em outros momentos de suas vidas, porque necessitaram trabalhar, precisaram se ausentar da escola para cuidar dos/as filhos/as ou porque, especificamente nos casos das mulheres negras, seus companheiros proibiam-nas de estudar, dentre outras questões. Nesse sentido, a função reparadora pode e deve contribuir para o reingresso dos/as negros/as na EJA; a equalizadora precisa estabelecer um equilíbrio no que diz respeito à entrada e permanência desses sujeitos; e a qualificadora visa propiciar a todos/as os/as negros/as a atualização de conhecimentos por toda a vida. Ademais, essas trajetórias precisam ser consideradas e ressignificadas, pois esses sujeitos não podem continuar com suas histórias invisibilizadas e subalternizadas.

Podemos afirmar que o Parecer 11/2000 é um marco legal para EJA e para seu público, principalmente negro, enquanto direito. Nos anos que seguem, sempre com muita luta e resistência, esse segmento de ensino logrou outras conquistas tanto no campo do direito, relacionado ao sistema educacional, como nos espaços sociais, ocupados por militantes dessa modalidade. No que tange à população negra, também podemos destacar a conquista de alguns espaços importantes (universidade, postos de trabalho, movimentos sociais etc.) e a conquista de alguns direitos por meio de muita luta e resistência dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, que, segundo Gomes (2018), trouxe a discussão sobre a desigualdade racial para a arena política, para o debate público e para as práticas e currículos escolares da educação básica, inclusive da EJA.

A sociedade brasileira foi constituída a partir das contribuições de vários povos, dentre esses, os africanos e seus/suas descendentes, os/as quais, apesar de uma substancial contribuição histórica e cultural, ainda ocupam lugares de desprestígio social. Na busca por problematizar as questões étnico-raciais no contexto educativo, a Lei 10.639/03 impulsionou um debate que pode contribuir para mudanças significativas. Ações que precisam chegar até a escola, mais especificamente na EJA, e aos que a compõem, uma vez que os/as jovens e adultos/as sofrem com os processos excludentes, geradores de sua condição de marginalizados/as.

O percurso histórico da educação brasileira que se apresenta elitista, monocultural, etnocêntrica e eurocêntrica nos diz muito acerca de suas perspectivas excludentes e racistas. Isso contribuiu para formação discriminatória da composição étnico-racial dos sujeitos que dela fizeram parte e segregou alguns sujeitos sociais, como os/as alunos/as que se encontram na EJA, além de suas representações culturais, principalmente no que tange à cultura africana e à cultura dos afrodescendentes. Por isso evidenciamos a Lei 10.639/2003, que assegura a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” obrigatoriamente no currículo oficial. Nesse sentido:

[...] os conhecimentos produzidos por negros, na contextura histórica, devem ser referendados na escola, para que os jovens negros e não negros tenham dimensão da importância de tais saberes e de sua ação educativa (ARAÚJO, 2015, p. 387).

A implementação de políticas públicas contribui com as ações pedagógicas dos docentes para uma reflexão/discussão acerca de sua correlação com questões sociais e com a valorização docente, ou seja, com todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nos dias atuais, a implementação dessas políticas não tem sido nada fácil. Desde o início de 2019, a educação pública em todos os seus níveis e modalidades vem sofrendo uma série de desmontes que interferem no âmbito

legal e, principalmente, prático do cotidiano educacional. Um exemplo disso foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que desenvolvia atividades voltadas à EJA e à educação das relações étnico-raciais. O grupo político de ultradireita, neoconservador e neoliberal, que assumiu o poder no Brasil, mostra-se adepto ao cenário conservador que se instaura em diversos lugares do mundo e que tem na escola objetivos de controle. Entendemos todo esse movimento como parte de um processo bem mais amplo, visto que se refere a uma sociedade balizada no capitalismo e interessada em banir os direitos sociais dos grupos étnicos e das classes sociais desfavorecidas.

[...] não podemos entender o que está acontecendo no Brasil, se não o contextualizamos num processo internacional de esvaziamento do poder político dos estados nacionais, transferindo-o para grandes grupos econômicos, com hegemonia do capital financeiro e dos organismos que os representam. Faz-se necessário também considerar a onda conservadora que vem se erguendo em diferentes partes do mundo, e que tem vislumbrado a instituição escolar como importante agente cultural sobre a qual se levantam forças políticas conservadoras, com o objetivo de maior controle sobre ela (ZAN; KRAWCZYK, 2019, p. 609).

Diante desse *macrocontexto*, além do que já foi sinalizado, elencamos outras ações que ocorrem no *microcontexto* da escola que vêm impossibilitando a construção de uma educação numa perspectiva antirracista: práticas pedagógicas racistas, o mito da democracia racial, muito tempo de silenciamento das políticas públicas, projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas que não contemplam propostas para trabalhar essa temática, disseminação da ideia de um continente Africano muito pobre/periférico e de negros/as inferiorizados/as, entre outras (ARAÚJO, 2015).

Propiciar aos/às jovens e adultos/as o direito a uma educação que valorize as matrizes africanas, afro-brasileiras e a diversidade étnica brasileira, mesmo com o aparato legal proporcionado pela Lei 10.639/03, não garante sua efetivação dentro da escola, a menos que os agentes que a integram não meçam esforços para que isso aconteça. Gomes (2001, p. 89) afirma que:

Garantir que uma escola seja igual para todos e respeite a particularidade do povo negro não depende apenas de preceitos legais e formais. Não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre a realidade educacional e o preceito legal. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não.

Diante da realidade brasileira de exclusão social e educacional, das populações afrodescendentes e das lutas dos movimentos sociais, que geraram políticas públicas em favor desses cidadãos, ainda não se percebe uma educação realmente voltada às relações étnico-raciais e ao seu ensino. Pelo contrário, percebe-se um silenciamento tanto da escola quanto de outras instituições educativas para essas questões, mesmo com os avanços legais empreendidos nas últimas décadas por meio das políticas públicas e da legislação vigente.

Apesar da implementação da Lei 10.639/2003, a educação brasileira tem deixado à margem a população negra, ao desconsiderar a inserção da história e da cultura afro-brasileira e africana como parte integrante dos currículos de suas instituições escolares. Dessa maneira, após dezoito anos de vigência da Lei 10.639, o cenário educacional ainda não apresenta significativas mudanças.

Nesse sentido, o próximo tópico convoca-nos a refletir sobre a condição dos afro-brasileiros no contexto educacional e nos propõe repensar a conexão entre a EJA e as questões étnico-raciais a partir de Freire (1987; 2011).

Relações étnico-raciais e EJA em interfaces freireanas

Na última década, a educação para as relações étnico-raciais e a luta por seu ensinamento nas instituições educativas têm tomado um espaço significativo nos debates e agendas dessa área. É essencial analisar e discutir essa temática para nortear as ações dentro e fora desses espaços e as intervenções indispensáveis à valorização da população afrodescendente, principalmente diante da exclusão ou tratamento superficial direcionado à história e à cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares.

Para que tenhamos uma educação voltada às relações étnico-raciais e para formarmos cidadãos/ãs livres do racismo – pelo menos do racismo no ensino – faz-se necessário em primeiro lugar quebrar o longo silêncio dos espaços escolares e de formação de professores/as e expor as situações cotidianas que, mesmo invisibilizadas, estão presentes nesse ambiente em suas mais diferentes formas, uma vez, que segundo Freire (2011, p. 37), “a prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Tanto no que diz respeito à EJA como também às questões étnico-raciais, como já referido no tópico anterior, tivemos algumas conquistas no campo legal, social e político, embora precisemos avançar ainda mais. Um fator que tem prejudicado esse avanço é a hegemonia, pois esta figura como uma das raízes que cerceia a efetivação das leis, reproduzindo e mantendo as estruturas sociais e a distância entre a educação dos/as opressores/as e oprimidos/as. Freire (1987, p. 58) assevera que:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua 'convivência' com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

O/a oprimido/a precisa se reconhecer enquanto tal, a fim de lutar pela sua libertação. Os novos movimentos sociais⁸, a exemplo do movimento negro, tiveram papel fundamental na luta por políticas educacionais que atendessem de fato à população negra e garantissem não somente o acesso dos/as negros/as à escola, mas também a permanência, o êxito e a continuidade.

90

A população negra necessita conhecer a sua própria história, do seu ponto de vista, contestando a hegemonia da epistemologia branca. E isso deve ocorrer também a partir da escolarização, para poder se libertar das amarras coloniais que os subjagam socialmente. Mas será que somente a escolarização é suficiente?

Na escola e na EJA, as discussões acerca das questões étnico-raciais ainda são insuficientes, uma vez que ainda existe a reprodução do racismo e as discussões da negritude ainda são pouco visibilizadas e, muitas vezes, reduzidas apenas ao Dia da Consciência Negra, cujo evento se resume a uma manifestação folclórica, descolada do cunho político da resistência e luta pela equidade social entre brancos/as e negros/as e contra o racismo estrutural e institucional. Essa perspectiva de superação do preconceito ganha fôlego, quando alicerçada nos princípios da EP, entre elas, por uma educação liberadora que “[...] só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 1987, p. 7). Cabe ressaltar que a ideia de oprimido em Paulo Freire nos leva à compreensão de uma categoria que supera a visão binária e monolítica de sujeitos sociais, como se observa a partir da leitura de Silva (2018).

Quanto ao objeto deste artigo, temos um arsenal de leis e diretrizes que indicam os caminhos a serem seguidos para uma educação das relações étnico-raciais, somado aos fatos históricos que registram o lugar construído e percorrido pelo/a negro/a e pela EJA no Brasil, mesmo assim, as práticas sociais ainda são

⁸ Segundo os estudos de Silva (2003, p. 17-18), fundamentado em Melucci (2001), “os NMS surgem a partir do cenário em mudança na Europa, quando entram em cena novas manifestações da sociedade (movimento estudantil, de liberação sexual, de lutas ecológicas, de mobilização de consumidores e usuários de serviços, de minorias étnicas e linguísticas, de gays e lésbicas etc.)”. Esse acontecimento tem seu ápice após a Segunda Guerra Mundial.

racistas. Na escola, acontece uma invisibilidade e um silenciamento por parte dos/as gestores/as. Os/as estudantes, frequentemente, reproduzem o discurso dos/as dominantes, porque, de acordo com Freire (1987), encontram-se num processo de imersão que não conseguem distinguir que “a ‘ordem’ que serve aos opressores, de certa forma, ‘vivem’ neles”. Vale evidenciar ainda que há “[...] em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração” (FREIRE, 1987, p. 55). Precisamos romper com essa lógica!

Por isso, o trabalho realizado pelo/a professor/a, mesmo que não tenha tido uma formação adequada acerca das relações étnico-raciais, é fundamental. Ele/a pode atuar de forma que atinja o/a aluno/a, mas também a gestão escolar. Não queremos adotar uma perspectiva salvacionista do/a professor/a, somente reconhecer que sua prática pode e deve transformar, se não o mundo, ao menos a escola. Segundo Zabala (1998, p. 29), “a maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas [...]”. Desse modo, precisamos insistir na construção de uma educação das relações étnico-raciais que seja antirracista, porque, por mais simples que pareçam as ações realizadas em sala de aula, elas contribuem para formação dos/as agentes envolvidos/as no processo educativo, conseqüentemente, com a transformação social almejada.

Para que a prática pedagógica antirracista seja efetivada, compreendemos a partir de uma aproximação com os ensinamentos de Freire (2011) que ensinar exige: *respeito aos saberes dos educandos; a corporificação das palavras pelo exemplo; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; o reconhecimento e assunção da identidade cultural; humanidade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; a convicção de que a mudança é possível; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo*, entre outras exigências.

Ainda em concordância com esse autor, a exigência apresentada na obra em tela reforça a necessidade do posicionamento político docente frente à realidade e aos seus educandos/as. Tal exigência se caracteriza pela reflexão crítica sobre a prática, reconhecendo que não existe docência sem discência, pois “[...] as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2011, p. 25). É nesse sentido que compreendemos a educação para as relações étnico-raciais numa perspectiva antirracista, que, primeiramente, é uma opção política diante da sociedade estruturalmente racista e que para tentarmos romper com esse racismo precisamos de uma educação em que nosso discurso antirracista seja também uma prática no chão das escolas, principalmente na EJA, sob a perspectiva da EP. Concordamos com Freire (2011, p. 26), ao afirmar que,

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (FREIRE, 2011, p. 26).

Essa experiência citada atravessa a simples ação do “pensar correto”, visto que, quando atribuída aos/às docentes, não restringe o ensino somente aos conteúdos escolares. Logo, uma educação para as relações étnico-raciais exige exatamente não reduzir o ensino aos conteúdos, até porque estes foram organizados e pensados por agentes dominantes que reproduzem uma cultura branca distante da realidade dos/as estudantes negros/as que encontramos, principalmente nas salas da EJA. Para tentar romper com essa construção histórica sobre os/as negros/as, precisamos começar a falar na EJA sobre racismo e suas implicações, inclusive nos dias atuais, porque “o SISTEMA RACISTA está em constante processo de atualização e, portanto, deve-se entender seu funcionamento” (RIBEIRO, 2019, p.17, grifos da autora).

Assim, pensar certo implica em agir para além dos conteúdos “engessados” da elite dominante, os quais se encontram nos livros didáticos e materializados, já que estes são a garantia dos privilégios da população branca brasileira. Começar a perceber e a reconhecer as contribuições epistemológica e cultural de grupos oprimidos pode aproximar os/as estudantes da EJA com a realidade na qual estão inseridos/as. Como a maior parte dos/as estudantes que se encontra nessa modalidade são negros/as, esse movimento pode significar uma possibilidade para discutir o racismo e suas consequências em nossas escolas e na sociedade.

Para tanto, faz-se basilar enxergar a negritude nos espaços sociais onde convivemos, pelos quais passamos e na escola. Essa ação não é diferente para que, à medida que a enxergarmos, tenhamos respeito pelos saberes produzidos pelos/as negros/as e seus antepassados. De acordo com Ribeiro (2019), o mundo que é apresentado na escola é o dos brancos, da cultura europeia que deve ser seguida, porque é a ideal. Assim, os brancos não precisaram pensar sobre seus lugares sociais, porque estavam seguindo os ritos “normais”, o que não acontecia e, na maioria das vezes, não acontece com os/as negros/as.

Ainda sobre o pensar certo e em relação ao respeito aos saberes dos/as estudantes, Freire (2011, p. 31) destaca o seguinte:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os estudantes, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de

ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

O que Ribeiro (2019) e Freire (2011) apresentam não são novidades. Todavia, infelizmente não avançamos em nossas escolas nesses aspectos, principalmente quando nos referimos à EJA. “Essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema [racismo] que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial” (RIBEIRO, 2019, p. 25). Assim, o pensar certo e respeitar o saber dos educandos exige romper com uma cultura branca hegemônica e isso não é fácil, porque ela vem sendo sedimentada há séculos, mas também não é impossível. Por isso, precisamos começar. Assim, a escola e a EJA podem e devem se apresentar como um espaço potencialmente favorável para essa transformação.

93

Na EJA, o espaço escolar pode ser o lugar que propiciará aos/às estudantes a superação do saber do cotidiano para um mais elaborado, crítico. Não que o saber do cotidiano não deva ser considerado, se fosse assim, estaríamos em contradição com o que apresentamos até agora. Na verdade, entendemos que deve ocorrer uma superação, e não uma ruptura desses saberes, como bem afirma Freire (2011, p. 32): “a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”. Acreditamos que a escola não é somente o lugar da reprodução, mas também de fomento ao pensamento crítico. Isso pode contribuir para que superemos a consciência atrasada acerca das relações étnico-raciais e avancemos para uma mais crítica e antirracista.

Ainda em concordância com o nosso autor, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2011, p. 36). O autor destaca que temos que ter disponibilidade para acessar o risco, o novo e a rejeição à discriminação. Isso nos parece trivial, mas, na prática, a partir de nossas experiências profissionais no chão da escola, sabemos como gostamos de inserir os/as outros/as e nós mesmos em sistemas homogeneizadores. Além disso, a discriminação e as práticas preconceituosas estão em dissonância com a democracia: “quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros, porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações [...]” (FREIRE, 2011, p. 37).

Isso só ratifica que a discussão sobre uma educação para as relações étnico-raciais, numa perspectiva antirracista e não discriminatória, perpassa outras questões, conforme Ribeiro (2019) destaca, a saber: a necessidade que se reconheçam os privilégios da branquitude, a percepção do racismo internalizado em cada um de nós, já que ele é estrutural, o apoio às políticas educacionais afirmativas, entre outras.

Freire (2011) destaca outras questões que consideramos fundamentais para se pensar uma educação para as relações étnico-raciais na modalidade EJA, sob a perspectiva da EP: o reconhecimento e assunção da identidade cultural dos/as estudantes, pois a identidade negra, na maioria das vezes, é reduzida a algumas apresentações de capoeira no mês de novembro, na semana da consciência negra. Isso faz com que esses/as estudantes se sintam cada vez mais distantes da escola, porque a cultura referendada nesses espaços não se aproxima da vivenciada por essa população.

Precisamos questionar a cultura que está sendo consumida, porque a cultura negra foi privada aos/às próprios/as negros/as, esvaziada e/ou subalternizada para que o hábito do/a colonizador/a fosse imposto (RIBEIRO, 2019). Ademais, o papel da escola é o de se fazer conhecer e respeitar os diversos costumes, para que os/as estudantes negros/as da EJA se sintam representados/as, pois só assim caminharemos para o reconhecimento e assunção da identidade cultural proposta por Freire (1987; 2011).

Na obra freireana, há outras questões levantadas, como o inacabamento do ser humano e a convicção de que mudar é possível. Ações primordiais para o processo de desconstrução e ressignificação para uma reeducação das relações étnico-raciais. Freire (2011, p. 96) destaca ainda que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”; outro saber necessário aos/às docentes que, associado ao entendimento de que somos seres em construção, ao conhecimento e ao respeito cultural, pode contribuir para que as imposições colonialistas perpetuadas nas escolas sejam desmascaradas e entendamos que há possibilidade de transformação.

A escola não é somente um espaço em cujas ideologias dominantes são reproduzidas, mas também um espaço de resistência. Nela pode se dá um processo educativo em que a história dos/as oprimidos/as seja reconhecida e valorizada numa ação conjunta, feita com o/a estudante, e não para o/a estudante. Nessa direção, ressalta Silva (2014, p. 199):

[...] o espaço escolar pode favorecer a emancipação do ser humano, isto é, das pessoas que elevam o seu senso crítico se, de fato, ela conseguir conjugar os aspectos do trabalho, da participação política e da formação humana. Para isto, vários elementos fazem-se necessários, tais como: compreensão de escola que se aproxima da comunidade, que discute as questões da ordem do trabalho de modo crítico, dentro de uma consciência de classe, as quais sugerem participação política e a formação das pessoas no conjunto das relações.

Segundo Gomes (2018), o movimento negro percebe a escola como espaço social responsável pela construção positiva das representações do povo negro e de respeito à diversidade em consonância com uma formação cidadã.

Essa formação é basilar para que o/a estudante negro/a da EJA tenha possibilidade de intervir no meio no qual se encontra inserido, contribuindo para mudanças sociais em sua comunidade.

Intervir no mundo, como coloca Freire (1987), pressupõe que o/a educador/a não seja um mero comunicador/a ou reproduzidor/a das narrativas dominantes, mas que se contraponha a uma educação dos depósitos, a uma educação bancária que conceba os/as educandos/as como receptáculos de conteúdos prontos e acabados que não dialogam com os viveres e os saberes dos educandos/as da EJA, desconexos de suas raízes negras, contemplando apenas narrativas europeizadas.

Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 67).

Em se tratando do ensino das relações étnico-raciais não somente na EJA, mas em todos os níveis e modalidades da educação básica, deve-se trazer à tona o protagonismo dos povos africanos e de seus/suas descendentes como forma tanto de reparação a invisibilização histórica desse povo, como também de reconectar os/as educandos/as com as matrizes africanas e afro-brasileiras das quais são herdeiros/as. Os/as educadores/as que se percebem como libertários/as concebem a educação para além dos depósitos e intencionam em seu exercício docente uma prática libertadora.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 77).

É na ação e reflexão da/na ação e na práxis pedagógica que os/as educadores/as dialógicos/as exercem sua docência, uma vez que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 91). É no diálogo, na troca de saberes entre educadores/as e educandos/as, mediados/as pela palavra verdadeira e a fé nos homens e na humanidade, que a educação pode realmente se constituir como emancipadora. Sendo assim, “se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai

fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (*Ibidem*, p. 94).

Então, conforme o exposto, ter a percepção da interseccionalidade entre as condições socioculturais, o pertencimento étnico e a EJA é essencial para compreender o percurso de segregação no qual os sujeitos dessa modalidade foram e vêm sendo excluídos de seus direitos mais básicos, em especial o da educação. Garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos/as negros/as na EJA são desafios que ainda precisam ser superados.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire nos convida e nos provoca a compreender a realidade social entre opressores/as e oprimidos/as, chamando-nos a ação por meio de uma práxis dialógica que realoque a consciência dos/as oprimidos/as para a luta autônoma por seus direitos e espaços, o que necessariamente passa pelos bancos escolares, pelo chão de uma escola democrática e inclusiva. Já *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, evidencia os saberes necessários a essa prática inclusiva e antirracistas, conduzindo-nos a refletir e a repensar as práticas docentes, a fim de que essas se alinhem a uma educação para emancipação das mentes e dos corpos negros/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a EJA no Brasil é primeiramente compreender que os sujeitos dessa modalidade, estatisticamente, fazem parte da maioria étnica da população brasileira - negra, ou seja, daqueles/as que se declaram pretos/as e pardos/as. Historicamente, esse grupo tem sido privado de acessar os conhecimentos construídos pela humanidade. E quando acessam não se reconhecem neles, de adentrar à escola, permanecer nela e ter sucesso.

De acordo com Soares (2020, p. 42),

Resgatar esse conhecimento a partir da centralidade africana, ou seja, das histórias vividas pelos seus ancestrais e da sua diáspora, o que propõe a Afrocentricidade, permite que o povo africano seja protagonista na construção de suas narrativas se distanciando cada vez mais do pensamento eurocêntrico. Entretanto, apesar da legislação que fundamenta a obrigatoriedade dessa temática no currículo da educação básica, ainda temos muito caminho a percorrer para que essa proposta seja consolidada, haja vista que educar para relações étnico-raciais perpassa por resignificar e modificar as conjunturas reproduzidas historicamente entre negros e brancos embasadas por pressupostos raciais.

Em uma sociedade racista e excludente, faz-se necessário que a educação se paute por ações antirracistas

que combatam todas as formas de discriminação racial. Afinal, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, como muito bem coloca Freire (2011, p. 35). Para tanto, essa educação precisa superar as dificuldades no espaço escolar, essencialmente, romper com o silêncio instaurado pelas escolas no que diz respeito às relações étnico-raciais e seu ensino, bem como os processos reprodutivistas que sustentam as estruturas de perpetuação do racismo no ambiente escolar e na sociedade, a contar com um currículo europeizado e distante da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Vale destacar que a formação de professores/as não leva em consideração uma formação voltada às especificidades dos/as alunos/as da EJA e nem tão pouco assume que essa modalidade é composta em sua maioria por alunos/as negros/as. A educação e a escola tardam em adotar uma pedagogia antirracista que selecione práticas e metodologias que favoreçam o combate ao racismo e à discriminação no campo do ensino. Em suma, em uma ação que seja pautada na igualdade de direitos e no reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana.

O projeto educacional para a sociedade brasileira vem desconsiderando a necessidade de pensar em políticas públicas que alcancem de fato esse grupo, de forma a possibilitar seu sucesso escolar. O racismo permite que a escola silencie e invisibilize a participação dos/as negros/as nas mais diversas áreas do conhecimento, sua história e cultura, possibilitando que milhares de alunos/as negros/as não se reconheçam e, portanto, permaneçam alheios/as e suscetíveis ao currículo embranquecido ainda em execução em nossas escolas.

Mesmo sem tratar especificamente das temáticas EJA e questões étnico-raciais, Freire, a partir de suas obras aqui analisadas, fez-nos refletir acerca dessa relação em vários aspectos: político, pedagógico e sociocultural. Compreendemos que esses temas aparecem juntos nas reflexões que surgiram ao longo deste texto, mas, aqui, separamos didaticamente só para pontuarmos as contribuições advindas desse educador.

No aspecto político, destacamos o posicionamento pelo qual optamos, mesmo antes de iniciar este artigo, ao escolher discutir EJA e as questões étnico-raciais, temáticas historicamente secundarizadas e subalternizadas. Vale evidenciar que são escolhas que temos que fazer cotidianamente e que não são fáceis, principalmente quando escolhemos o lado dos/as oprimidos/as, como a EJA e o grupo dos/as negros/as. De acordo com as análises, esse posicionamento implica no desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da realidade, justamente porque anseia que a escola seja um espaço de resistência e de emancipação tanto da EJA quanto dos/as alunos/as negros/as.

No pedagógico, Freire nos ajudou a compreender que o ensino não deve ser reduzido aos conteúdos que, na maioria das vezes, priorizam o

conhecimento eurocêntrico e elitista em detrimento dos demais. Também nos alerta para valorização dos saberes produzidos pelos povos negros que devem considerar sua história como central em uma forma de aprimoramento do conhecimento que já trazem. Sem querer ser salvacionista, acreditamos que, para construção de uma prática pedagógica libertadora e dialógica, o papel dos/as professores/as é imprescindível na desconstrução desses conhecimentos hegemonicamente branco, imposto a todos/as ao longo dos tempos como único e verdadeiro.

Em relação ao aspecto sociocultural, as obras apresentam algumas inquietações que nos fazem refletir sobre o racismo estrutural e institucional, por isso a importância da discussão dessa temática e de como esse conceito varia de acordo com o espaço-tempo. Destacamos ainda a valorização da cultura negra para reconhecimento desse grupo na EJA que não se percebe representado, além da importância da interseccionalidade entre esse aspecto, o pedagógico e o político para que consigamos que os/as alunos/as da EJA contribuam com a mudança social inicialmente na escola, a fim de que, posteriormente, ela se estenda ao meio social no qual estão inseridos.

98

Diante desse cenário, a EJA e a população negra oprimida necessitam de uma educação crítica, emancipadora, libertadora e ancorada numa pedagogia dialógica, que pense o currículo, que considere a história dos/as negros/as, que se oponha a uma educação dos depósitos e também racista. Tal perspectiva deverá estar alicerçada no paradigma da Educação Popular, como possibilidade de luta, resistência e valorização da cultura afro-brasileira.

É na busca por essa educação que essas duas obras se interconectam e nos propiciam compreender que somente mediados pela palavra, pelo diálogo, pela reflexão e/na ação é que podemos construir uma educação emancipadora e conseqüentemente antirracista para todos/as.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. Jovens negros e negras no contexto educacional: políticas curriculares e a questão da diversidade na escola. In: SANTOS, J. M. C. T.; PAZ, S. R. **Políticas, currículos, aprendizagem e saberes**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19 - 50.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB Nº 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília/DF: CNE/CP. Disponível em:

http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em dezembro de 2019.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em junho de 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**. 10 de janeiro de 2003, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

99

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**. 11 de março de 2008, Brasília, DF, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educ. rev.** [online]. 2018, v.34, e197406. Epub Nov 23, 2018. ISSN 1982-6621.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.60-72.

HURTADO, Carlos Nunez. Educación popular: una mirada de conjunto. **Decisio: saberes para la acción en educación de adultos**. CREFAL: México, n. 10, enero-abril, 2005.

MEJÍA, Marco Raul. Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y em diálogo con la teoría crítica. **La Piragua: revista latinoamericana de educación y política**, CEAAL: Panamá, n. 30, p. 40-53, 2009.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2001. Tradução de: L'invenzione del presente.

RIBEIRO. Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A Escola no Discurso de Jovens, Adultos e Idosos Analfabetos. In: BARBOSA, Rita Cristiana; DANTAS, Fábio de Souza (Orgs.). **Práticas educativas, culturas e diversidades**. João Pessoa: CCTA, 2014.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Paulo Freire e a educação popular libertadora dos homens/mulheres. In: LOPES, Eduardo Jorge; AMORIM, Roseane Maria de. (Orgs.). **Paulo Freire: culturas, ética e subjetividades no ensinar e aprender**. João Pessoa: CCTA, 2018.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Paraíba**: uma nova configuração em movimentos sociais. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2003.

100

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Educação popular e o discurso pela formação de professores para jovens e adultos Uma perspectiva latino-americana e caribenha. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Año 32, n. 1, enero - junio de 2010. ISSN 0188-8836 Disponible en: https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2010-1/contrapunto_articulo1.pdf. Acesso em junho de 2021.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Educação Popular**: refundamentação e vigência no discurso latino-americano. Jundiaí/SP: Paco, 2016.

SOARES, Karina Maria de Souza. **A população negra nos livros didáticos de biologia**: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019.