

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERFACES DIALÓGICAS COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

YOUTH AND ADULT LITERACY: DIALOGICAL INTERFACES WITH ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION

Adenilson Souza Cunha Júnior¹
Mônica Clementino de Menezes²

RESUMO

Discute-se o diálogo reflexivo entre alfabetização de jovens e adultos e a educação das relações étnico-raciais. Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). As análises reflexivas foram realizadas por meio da abordagem qualitativa de cunho exploratório, cujo instrumento para elaboração dos dados foi a entrevista semiestruturada. Quanto às participantes, elegemos oito educandas do I segmento etapas I, II e III da modalidade EJA, que equivale ao 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental anos iniciais, todas autodeclaradas negras. Recorremos, também, à pesquisa bibliográfica e documental, bem como aos marcos legais que alicerçam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação das relações étnico-raciais. Os resultados apontam que o/a educando/a da EJA é o mesmo sujeito que, desde a infância, experienciou opressões sociais por conta do seu pertencimento étnico, de raça/cor, de classe, de gênero e tantas outras formas de violência. Embora exista uma vasta legislação que ampare a discussão dessa temática na escola, ela ainda tem dificuldade de abordar essas questões, assim, muitas vezes, silencia-se diante do racismo estrutural que permeia o âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação étnico-racial. Alfabetização de Jovens e Adultos. Políticas públicas.

ABSTRACT

The reflective dialogue between youth and adult literacy and the education of ethnic-racial relations is discussed. This is an excerpt from the master's thesis defended in the Postgraduate Program in Education (PPGED) at the State University of Southwest Bahia (UESB). The reflective analyzes were carried out using a qualitative approach of an exploratory nature, whose instrument for preparing the data was the semi-structured interview. As for the participants, we elected eight students from the I segment stages I, II and III of the EJA modality, which is equivalent to the 1st, 2nd and 3rd year of elementary school, all self-declared black. We also used bibliographical and documentary research, as well as the legal frameworks that support Youth and Adult Education (EJA) and the education of ethnic-racial relations. The results indicate that the EJA student is the same subject who, since childhood, has experienced social oppression due to their ethnic, race/color, class, gender and many other forms of violence. Although there is extensive legislation that supports the discussion of this topic at school, it still has difficulty addressing these issues, so it is often silent in the face of the structural racism that permeates the school environment.

KEYWORDS: Ethnic-racial education. Youth and adults literacy. Public policy.

¹ Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pós-doutorado e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em Pedagogia pela UESB e em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br.

² Professora na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Patrimônio Histórico de Porto Seguro/BA (Seduc-Porto Seguro). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia (Unisulbahia) e em Sociologia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: monica-cmenezes77@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 trouxe uma nova perspectiva para educação nacional, dado o momento de luta pela democratização no país. Assim, a Carta Magna dedicou um capítulo inteiro à educação, assegurando-a enquanto um direito social e garantindo o acesso e a permanência na escola. Esta mesma legislação traz como premissa a qualidade educacional e abre caminhos para implementação de políticas públicas que contemplem grupos e etnias.

Destarte, podemos assegurar que a promulgação da Constituição Cidadã, de 1988, inaugura o início de um período de avanços e conquistas para os setores sociais brasileiros, em especial, para educação, que ganhou visibilidade e estruturação de uma base legal para sustentá-la. O artigo 208 da CF trata do dever do Estado e aponta os mecanismos a serem adotados por ela para efetivar a educação enquanto um direito. O inciso I alicerça a universalização da Educação Básica, enquanto os incisos seguintes vão ampliar a garantia da entrada da classe trabalhadora e seus descendentes na escola, bem como outros indivíduos com demandas e especificidades diversas.

Cabe ressaltar que o inciso IV deste artigo estabelece a “[...] oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Esse subitem contempla a educação de jovens e adultos. Sabemos que a maioria dos sujeitos da EJA frequentam a escola noturna, público este, constituído por trabalhadores/as pretos/as, pardos/as, indígenas, mulheres e outros indivíduos que não cursaram ou interromperam a escolarização em certo período da vida. Para Oliveira (2023, p. 182), “Essa realidade suscita pensar alguns paradigmas pedagógicos centrados no cotidiano e na sociabilidade de grupos étnicos marginalizados”.

Diante disso, torna-se urgente que escola pública atue como um espaço inclusivo, plural e multiétnico, que não somente receba a diversidade histórica e cultural do povo brasileiro, mas, sobretudo, reflita sobre essa realidade mediante ações cotidianas de combate ao racismo estrutural, elemento opressor que permeia o espaço escolar, muitas vezes, reforçado e reproduzido nesse ambiente. Como afirmou Gomes (1996, p. 69), “A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora”.

É importante termos a consciência de que a escola é o lugar da diversidade, na qual ocorrem conflitos, contradições étnicas, raciais e de outras naturezas, no entanto, é principalmente o espaço que devemos promover ações que fortaleçam a história, a cultura e as contribuições dos povos afrodescendentes e africanos.



Vale destacar que o período de democratização e progresso vivenciado pelo país, após a CF de 1988, produziu ao longo das últimas décadas uma vasta legislação que fortalece a cidadania e que, especialmente, reconhece a contribuição histórica, cultural e política dos povos afrodescendentes e africanos. A exemplo da Lei 10. 639, de 09 de janeiro de 2003, que constitui um marco histórico e instrumento jurídico de extrema relevância para alicerçar o combate ao racismo estrutural, presente no ambiente escolar e nas relações entre educadores/as educandos/as. Tal legislação completa 20 anos de sua promulgação, entretanto, percebemos entraves para efetivá-la. Segundo Oliveira (2023, p. 179), “A lei por si só não vai garantir a inclusão da história e da cultura afro-brasileira na sua plenitude, pois sempre será balizada por uma realidade escolar determinada [...]”. É preciso que haja uma ação conjunta entre todos os agentes da escola para construir relações mais sociáveis.

Nesse sentido, o presente artigo tem por finalidade pensar o diálogo reflexivo entre alfabetização de jovens e adultos e a educação das relações étnicos raciais. Constitui-se de um recorte do texto da dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na qual discutimos a alfabetização de mulheres negras no município de Porto Seguro Bahia. Nesse texto específico, partimos da ideia de que o/a educando/a da EJA é o mesmo sujeito que, desde a infância, experienciou opressões sociais, a discriminação, o preconceito étnico, de raça/cor, de classe, de gênero e tantos outros impostos pela sociedade, todos eles presentes no espaço escolar.

As análises e interpretações foram realizadas por meio da abordagem qualitativa de cunho exploratório, cujo instrumento para elaboração dos dados foi a entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa, oito educandas do I segmento etapas I, II e III da modalidade EJA, que equivale ao 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental anos iniciais, todas autodeclaradas negras, matriculadas e frequentes em quatro escolas públicas municipais de Porto Seguro — Bahia. Para subsidiar as reflexões produzidas, recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental dos marcos legais que fundamentam a EJA e a educação das relações étnicos raciais.

2 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE E O SILENCIAMENTO

A sociedade brasileira é composta por uma diversidade étnico-racial que não se encontra igual em nenhum outro lugar do mundo. Para Munanga e Gomes (2016, p. 11), “Aprender e

conhecer sobre o Brasil e sobre o povo brasileiro é aprender conhecer a história e a cultura de vários povos que aqui se encontraram e contribuíram com suas bagagens e memórias na construção deste país e na produção da identidade brasileira”.

Esses diferentes povos contribuíram com suas histórias, memórias, língua, cor/raça³, arte e cultura para que o país se tornasse esse grande centro de diversidade no mundo. Todavia, foram décadas de negação da existência da diferença, o que fortaleceu a circulação das ideias racistas e discriminatórias baseadas em mitos e ideologias eurocentradas. Para Gomes (1993, p. 71), “Nega-se, portanto, a riqueza de processos socioculturais tão importantes e que são constituintes da formação da sociedade brasileira”. A mesma autora, em um outro estudo, reforça essa ideia da diversidade do país ao dizer:

O Brasil é um país de grande extensão territorial, intensa diversidade regional, racial e cultural. Ele se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora (Gomes, 2010, p. 97)

Segundo levantamento de dados realizado pelo IBGE, por meio através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua 2022), no que se refere à “[...] cor ou raça da população brasileira, com base em autodeclaração, 42,8% dos brasileiros se declararam como brancos, 45,3% como pardos e 10,6% como pretos” (Brasil, 2022, *on-line*). Com relação à média de anos de estudos, mais uma vez os pretos e pardos saem em desvantagem social.

A média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2022, foi 9,9 anos, aumentando em 0,3 anos ante 2019. Em média, as mulheres tinham 10,1 anos de estudo, enquanto os homens tinham 9,6 anos. Por cor ou raça, mais uma vez, a diferença foi considerável: 10,8 anos de estudo para brancos e 9,1 para pretos ou pardos (Brasil, 2022, *on-line*).

Desse modo, a PNAD evidenciou que os pardos são maioria na composição da população, entretanto, se incluirmos nesse quantitativo aos que se autodeclararam pretos, poderíamos afirmar que a sociedade brasileira é afrodescendente e vivencia um abismo educacional. Preconizam Munanga e Gomes (2016, p. 172) que “O abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas

³ O termo “raça” utilizado nesse texto não está relacionado ao conceito biológico, mas, embasa-se no sistema de categorização empregado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em suas pesquisas domiciliares para a identificação racial dos brasileiros.

estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país”.

Nesse contexto, essa negação do pertencimento racial identitário foi originada no processo de constituição da nação brasileira, visto que o país tem como marco de sua história a exploração dos povos africanos trazidos de forma violenta, escravizados e explorados nesse território, para sustentarem as prerrogativas de uma classe elitista, desumanizada. Assegura Gomes, (1993, p. 75) que “A identidade não é inata. Ela se constrói em determinado contexto histórico e cultural”.

Nesse sentido, o estudante da educação de jovens e adultos, em processo de alfabetização, em sua maioria pretos/as e pardo/as, sofre discriminação racial em dobro pela condição de analfabetismo imposta a eles, bem como por serem negros/as, pertencerem a uma classe desfavorecida e residirem em espaços de comunidade. Dessa forma, esse sujeito histórico, nesse ambiente, tende a negar sua própria identidade.

Para Gomes (1993, p. 75), “O processo de construção da identidade racial do negro brasileiros se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir de outras relações que este sujeito estabelece”. Vivências e experiências construídas ao longo da vida do povo negro, sejam elas marcadas por racismo, discriminações raciais, de gênero e preconceitos, ou não, vão constituir alicerces para formação da identidade. Assim, é importante assegurar que a educação escolar, que ainda mantém como base pedagógica um currículo eurocentrado, pensado por intelectuais que defendem ideias da classe dominante.

Para Silva (2007, p. 165), “a complexa inter-relação entre raça, cor, posição social e nível educacional no Brasil está baseada em relações hierarquizadas e posicionamentos sociais sempre ambivalentes, dependentes de situações cotidianas e de contextos específicos”. Vale salientar que todo esse contexto histórico do país, marcado por desigualdade e exploração, refletiu na constituição da escola pública brasileira que, embasada por muito tempo pelo mito da democracia racial, fortaleceu, reproduziu e legitimou a discriminação étnica racial na educação.

Müller (2008, p. 20) preconiza que “somos a segunda maior nação negra do mundo depois da Nigéria. Apesar disso, os brasileiros negros são obrigados a conviver ao longo de sua vida com inúmeros momentos de preconceito racial e discriminação”. Uma realidade que mesmo existindo de modo muito nítido, vem sendo negada com base em um mito de uma democracia racial inexistente, que silenciou por séculos as cicatrizes deixadas pela escravização de seres humanos no Brasil.

Nesse contexto, Ribeiro (2019, p. 9) destaca que “[...] esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação”. Nesse sentido, entendemos que o racismo estrutural sempre esteve presente na história da educação do Brasil. Assim, combater o racismo nas relações educacionais é se opuser às desigualdades que perpassam por toda estrutura social, econômica, política do país que atinge principalmente jovens, adultos, idosos negros/as desumanizados e que não encontram na sociedade as condições necessárias para acessarem a alfabetização politizadas, com isso, continuarem aprendendo.

A desigualdade racial, em particular, é considerada ou ocultada pelo confortável manto do silêncio. Silêncio enraizado no senso comum de uma sociedade convencida, talvez, da pretensa cordialidade nacional e do mito da “democracia racial”. Silêncio que oculta a enorme desigualdade racial a que estão submetidos os brasileiros. Nega-se, assim, no cotidiano, a desigualdade e o racismo (Henriques, 2002, p. 14, grifos do autor).

A escola, enquanto uma instituição social mediadora do processo de formação e construção do conhecimento científico, durante décadas, invisibilizou e negou a existência da diversidade que perpassa esse espaço. O Estado tem criado mecanismos de fortalecimento e reconhecimento da história e da cultura de grupos étnicos de diferentes matrizes, além disso, a CF de 1988 aponta para o caminho dessa abertura. Em razão disso, a escola necessita, com urgência, repensar suas práticas e seu currículo.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (Brasil, 1988, on-line).

Assim, faz-se preciso que a escola se torne um espaço de acolhimento da diversidade em toda sua forma de expressão, visto que os tempos presentes exigem uma outra perspectiva para o fazer educacional. Como assegurou Gonçalves (2017, p. 168), “É papel da escola reconhecer diferentes possibilidades de estabelecimento de vínculos históricos e culturais ampliando repertórios e valorizando as diferenças”. Diante dessas reflexões, questionamo-nos: qual é a relação que a alfabetização de adultos tem com as relações étnico-raciais?

Para essa questão são diversas as respostas, pois a alfabetização de Jovens Adultos é formada por um coletivo de sujeitos provenientes das camadas populares, constituído, em sua maioria, por pretos/as e pardos/as, trabalhadoras/es que, devido às estruturas racistas, excludentes

e dominantes que impuseram o silenciamento aos grupos étnicos minorizados, vivenciam a tensão da negação dessa discussão.

Como destacam Gomes, Passos e Silva (2010) apud Carreira (2014, p. 195), é inegável que “[...] há uma tensão no campo da EJA: apesar de cerca de 70% dos estudantes e da demanda potencial da EJA ser construída majoritariamente por jovens e adultos negros, a questão racial se mantém na invisibilidade nas políticas e nas propostas pedagógicas da modalidade”. Nesse contexto, vê-se como a alfabetização de pessoas adultas está muito próxima da educação para relações étnico-raciais, visto que os sujeitos da EJA são os mesmos de descendência africana que, durante séculos, foram subalternizados pelas hierarquias brancas dominantes, assim como invisibilizados pela escola que se apresenta com um padrão de educação elitista.

O reconhecimento do pertença negro formou uma categoria que se uniu para lutar contra as diversas mazelas impostas ao povo negro. De acordo Munanga (2020, p. 113, grifos do autor), “O conceito de “Negro” inclui preto e pardos numa mesma categoria política construída para beneficiar todas as vítimas do racismo — pretos e pardos, - de acordo com o princípio de que “a união faz a força””. Foi essa força e união que fizeram com que negros e negras se unissem em prol do direito e do reconhecimento como cidadãos.

Todo esse esforço gerou muitas publicações que foram reconhecidas por importantes intelectuais, como Florestan Fernandes, o qual assegurou a luta que resultou em conquistas e movimentos importantes como a instituição da Frente Negra Brasileira (FNB) que, por meio da sua mobilização em favor da educação da população negra, criou em diversos locais do país salas de aula de alfabetização para negras e negros trabalhadores/as, visto que a escola, tida como democrática no discurso político, não reconhecia a existência das diferenças.

Como preconizou Cavalleiro (2000, p. 17), “[...] no percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais”. Assim, percebe-se que as interlocuções entre EJA e as questões étnico-raciais vêm de longa data, pois se trata do mesmo público. Para Gonçalves (2017, p. 164-165), essa proximidade é muito evidente, uma vez que os cinco fundamentos da Educação de Jovens e Adultos dialogam diretamente com a construção da educação antirracista.

Assegurar a equidade educativa; considerar o mundo do trabalho como temática central; garantir a qualidade da aprendizagem dos adultos; abordar temas significativos para o universo juvenil e adultos; considerar o direito humano à educação.



Na atualidade, cada vez mais jovens, adultos e idosos procuram as salas de alfabetização de adultos para, não somente aprenderem a ler e escrever, mas, principalmente, para se comunicarem, socializarem, buscarem ampliar horizontes sociais, políticos, ou simplesmente para terem um lugar de fala que, muitas vezes, não conseguem no cotidiano de trabalho e família. Diante disso, faz-se relevante a inserção de questões raciais no currículo da EJA, em especial, nas ações e construções educativas da alfabetização.

É certo que a EJA deve também se conectar com outras ações e perspectivas, para além do ato de aprender ler e escrever, visto que a reflexão sobre essas problemáticas sociais que envolvem o povo negro possibilita aos sujeitos da EJA reconectarem-se com sua ancestralidade, com seu vínculo histórico e cultural e com suas memórias afetivas e sociais, que os permite descolonizarem-se.

Como destacou Arroyo (2006, p. 23), a “[...] condição social, étnica, racial, cultural e espacial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas, favelas) têm que ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do educador(a)”. Em 1999, uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) apontou que é pulsante a desigualdade racial entre as pessoas negras na escola. Em 2011, o mesmo instituto divulgou novos dados de uma pesquisa, realizada entre 1990 e 2009, segundo a qual foram verificados avanços graduais de direitos nesse período, no entanto, “[...] observa-se a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra [...]” (Ipea, 2017, n.p.).

Nesse sentido, Arroyo (2009, p. 153) aponta ainda para a necessidade de que “reconheçamos que não conseguimos ainda colocar a educação no campo dos direitos sociais humanos plenos, ela fica à mercê de tantos condicionantes sociais, raciais, territoriais e até escolares, que não acaba de se afirmar como obrigatória”.

Assim, no decorrer desses cinco séculos, após a “descoberta” do Brasil, houve avanços na construção das políticas públicas, tanto das ações afirmativas quanto da EJA, já que os indivíduos que lutavam separados, agora lutam juntos pela igualdade de direito à escola, à educação de qualidade, à oportunidade de ver sua história contada por seu povo nos livros didáticos, nos currículos escolares.

3 POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS COM A EJA

As lutas travadas nos movimentos sociais de base, pela sociedade civil, por Organizações não governamentais (ONGs) pelos conselhos e entidades de profissionais, sindicatos e o próprio Movimento Negro geraram pequenos, mas significativos avanços para grupos étnicos invisibilizados socialmente. Entretanto, mesmo as conquistas fruto de muitas lutas, não foram capazes de superarem desigualdades vivenciadas por estes. Como preconizou Gomes (2011, p. 90), “O movimento negro trouxe a discussão, sobre a desigualdade racial, para arena política, para o debate público e para as práticas, e currículos escolares da educação básica, da universidade e também da EJA”.

A luta dos movimentos sociais e de intelectuais insurgentes contra o racismo em prol de uma educação democrática e igual para todos/as foi ao longo dos anos, conquistando espaço no cenário educacional do Brasil e do mundo. Em nosso país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, alcançou-se o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos enquanto um campo de saber relevante que pode contribuir para reduzir as desigualdades provocadas pelo analfabetismo, que ainda condiciona muitos brasileiros pretos/as e pardos/as à marginalização.

Essa mesma base legal, abriu espaço para a instituição de políticas públicas afirmativas como a Lei nº 10.639/2003 que alicerça a efetivação da educação das relações étnico-raciais e estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos escolares, bem como a Lei nº 11.645, de 2008, que ampliou essa perspectiva ao incluir “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; altera as leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, também a Lei 9.029, de 13 de abril de 1995, a Lei 7.347, de 24 de julho de 1985, e a Lei 10.778, de 24 de novembro de 2003.

O Estatuto da Igualdade Racial constitui uma política pública de extrema relevância, visto que a sua implementação representa um instrumento de luta para o enfrentamento do racismo, bem como demarca ao Estado brasileiro o compromisso e a responsabilidade de promover ações inclusivas para o povo negro, nos diversos âmbitos sociedade, garantindo a estes o direito ao trabalho, à educação, à saúde e a outros aspectos importantes para o desenvolvimento humano. Como descrito em seu segundo artigo,

é dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais (Brasil, 2010, p. 2).

Mesmo com os avanços na legislação, a educação ofertada aos sujeitos da EJA é desconectada da sua realidade, de sua história, cultura e memória, isto porque as estudantes da EJA, em especial da alfabetização, evidenciaram durante a pesquisa desenvolvida no mestrado que não tinham acesso a temáticas que referendavam a história e cultura dos afrodescendentes e dos indígenas. Fato ressaltado na fala de Nzinga, (aluna da EMHR4, 2020). “A professora não fala dessas coisas, acho porque a gente está aprendendo ler e escrever.”

Vale ressaltar que a luta contra o racismo foi fortalecida com a realização da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, na África do Sul, em 2001, a qual impulsionou a constituição de iniciativas no campo das políticas educacionais, como a promoção da educação enquanto direito humano, além da sensibilização do público, em geral, em relação à diversidade cultural (Unesco, 2001).

O Brasil, sob a gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, tomou diversas iniciativas para reduzir as desigualdades raciais. Dentre essas ações, destaca-se a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, especialmente na educação, o marco foi a instituição da Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". A lei estabelece ainda que:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003, n.p.).

Após a criação da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu mediante Parecer CNE/CP nº 3/2004 e CNE/CP Resolução nº 1/2004, a instituição das

⁴ Escola Municipal Helena Rebocho (EMHR), em 2020.



Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A legislação implementada em prol da redução da desigualdade racial no Brasil buscou inserir a temática étnico-racial na escola e objetivava consolidar a democracia racial no país, que vem há anos sendo pauta da luta dos movimentos sociais, principalmente o movimento negro e o movimento feminista de mulheres negras.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, n.p.).

O Brasil — enquanto nação com população, em sua maioria, afrodescendente, e na condição de signatário da Conferência de Durban — comprometeu-se a produzir um documento para o evento no qual reconhecesse a responsabilidade do Estado Brasileiro “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos” (Organização das Nações Unidas, 2001, n.p.). Para além dessas iniciativas em prol da educação das camadas populares de descendência africana, implementou o plano de ação para atender as resoluções de Durban, principalmente as que estavam voltadas para a educação e a diversidade, o que construiu uma vasta legislação ao longo desses anos.

Quadro 1 — Marcos Legais para as Relações Étnico-Raciais, a partir de 2000

Marco legal	Função
Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências
Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Parecer CNE/CEB n.º 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007	Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena
Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as leis n.ºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.
Parecer CNE/CEB n.º 15/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010	Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.
Parecer CNE/CEB n.º 16/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010	Denúncia de racismo na Escola Estadual Delmira Ramos dos Santos, localizada no Bairro Coophavilla II, Município de Campo Grande, MS.
Parecer CNE/CEB n.º 6/2011, aprovado em 1º de junho de 2011	Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista
Parecer CNE/CEB n.º 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015	Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008

Fonte: elaborado pelos autores com base no *site* do Ministério da Educação (2021).

O Quadro 1 demonstra que o país assumiu o compromisso de ofertar uma educação para todos, assim como implementar leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, nos diversos âmbitos da educação de origem nacional ou étnica em todos os níveis e modalidades da educação, em que a EJA está incluída, isso abrange, inclusive, o repasse de

recursos para subsidiar benefícios e projetos, dentre outras ações. Foi nesse sentido que as ações do Ministério da Educação, no governo do presidente Lula, implementaram medidas para a promoção da igualdade racial.

Dentre essas ações estava a formação de professores, cujo propósito era fazer com que eles continuassem sendo agentes de transformação e combate ao racismo na educação. Outra ação foi a criação de grupos de trabalho para debater as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de modo que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em colaboração com a Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE) reasseguraram o compromisso político e pedagógico com a diversidade étnico-racial. Tais instituições partem da definição de que a educação é “instrumento decisivo para a promoção da cidadania e do apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social” (Brasil, 2010, n.p.).

Assim como outras modalidades, foi criado o GT de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito do Ministério da Educação, precisamente na Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) para construção das orientações destinadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e que teve como resultado a construção de um texto dividido em três partes, em que a primeira

[...] tece um histórico da trajetória da educação de jovens e adultos nos sistemas de formais e não formais, tratando dos avanços e desafios da EJA e aproximando a questão étnico-racial das ações do Movimento Negro no Projeto Político Pedagógico e Currículo. Em seguida, entrelaçando a EJA numa perspectiva de educação antirracista e democrática, o texto enfatiza as linguagens dos (as) jovens e adultos (as) com o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, estabelecendo os vínculos no que se refere aos lugares de constituição de identidades da população negra. Por fim, enuncia várias possibilidades de colocar o (a) jovem e o (a) adulto (a) no centro de todos os movimentos da educação para que, de fato, ele/a se torne sujeito de seu processo educativo (Brasil, 2010, p. 24).

Assim, compreendemos que não há uma divisão, pois ambos os campos do saber buscam benefícios em prol da coletividade de modo que todas/os tendem a ganhar, por isso, a importância da educação de adultos, desde a alfabetização, refletir sobre as políticas públicas que buscam retificar desigualdades sociais e étnico-raciais no país para que haja conquistas relevantes. Segundo Gonçalves (2017, p. 164),

A invisibilidade da temática das relações raciais na EJA é uma armadilha destinada a ocultar os aspectos realmente relevantes para enfrentarmos o negligenciado debate acerca

do significado da educação escolar para a vida das pessoas reais e as complexidades envolvidas no processo de construção de conhecimento dos (as) jovens e adultos (as).

Vale ressaltar que a responsabilidade por lutar por uma alfabetização na EJA pela interlocução com as questões raciais e de gênero é de responsabilidade de todas as pessoas que pensam em um mundo no qual haja justiça, igualdade de direito e democracia. Nas palavras de Cunha Júnior e Araújo (2013, p. 117), reconhecer esse lugar a partir da EJA “é fundamental para a consecução dos objetivos globais de maior igualdade e equidade entre os povos”.

Consideramos que a responsabilidade por lutar por uma educação, de fato, emancipatória para mulheres e homens negros, não é tarefa somente do Movimento Negro, ou do Movimento das Mulheres Negras e dos coletivos que lutam incansavelmente para uma educação democrática, mas de todos por uma educação sem subalternos, sem desigualdades e com oportunidade de direitos.

4 CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVA

Diante dos movimentos de luta pelo direito de diferentes grupos étnicos, da incessante busca de enfrentamento à desigualdade racial, da construção de políticas afirmativas e reparadoras, bem como a urgência de inclusão do povo negro nos diversos campos sociais, como educação, saúde, mundo do trabalho na condição de protagonistas, acreditamos que a educação, em especial a EJA, não pode silenciar-se diante de temas tão importantes e necessários.

Assim, ressaltamos que é preciso promover a problematização das questões que envolvem as relações étnico-raciais e sua interface com a Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, é indispensável produzir reflexões e ações cotidianamente na escola, sobretudo, aquelas que envolvem todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Consideramos que a escola pública, como um dos espaços sociais cuja diversidade é marcante, precisa problematizar e discutir essas questões tão importantes, em especial, a educação de jovens e adultos, que tem invisibilizado o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em seu currículo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. **Formação de Educadores de jovens e 292 adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECADMEC; UNESCO, 2006.

ARROYO, M. G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. *In*: ARROYO, Miguel González; ABRAMOVICZ, A. (Orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 129-159.

BRASIL, **A Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; altera as leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003. Acesso em: mar. de 2022.

BRASIL, Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL, **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: 1824.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares para a Educação das relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, junho de 2004.

BRASIL, **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília DF, janeiro 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003. Acessado em mar. de 2022.

BRASIL, **Lei 11645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília DF, março 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003. Acessado em mar. de 2022.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Fixa as diretrizes e bases da educacional nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**, aprovado em 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acessado em: 04 de jun 2022.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 15/2010**, aprovado em 1º de setembro de 2010. Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acessado em: 22 de jul 2022.



BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 16/2010**, aprovado em 1º de setembro de 2010. **Denúncia de racismo na Escola Estadual Delmira Ramos dos Santos, localizada no Bairro Coopavilla II, Município de Campo Grande, MS.**

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 2/2007**, aprovado em 31 de janeiro de 2007. Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acessado em: 22 de jul. 2022.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 6/2011**, aprovado em 1º de junho de 2011. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acessado em: 04 de jun. 2022.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 3/2004**, aprovado em 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acessado em: 22 de jul 2022.

BRASIL, **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acessado em: 22 de jul. 2022.

BRASIL, **Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010**, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.editoramagister.com>. Acessado em 20 de junho de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação – CNE Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

CARREIRA, D. Gênero e Raça: EJA como política de ação afirmativa. *In.*: CATELLI JR. Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (org). **A EJA em xeque**: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

CUNHA JÚNIOR, A. S.; ARAÚJO, M. I. O. O lugar da aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 2, p. 116-129, 2013.

GOMES, N. L. **Apresentação**. In: Silva, N. N. **Da Juventude Negra na EJA: o direito a diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010b.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, (6/7), 2010a. p. 67–82.

GOMES, N. L. A questão racial da EJA: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 87-104.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu: raça e gênero**, Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

GONÇALVES, E. Educação de Jovens e Adultos e relações étnico-raciais. In: CATELLI JÚNIOR, Roberto (Org.). **Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Conheça o Brasil – população declaração cor ou raça**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao>. Acesso em: 11 de jul. de 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça - 1995 a 2015**. IPEA: Brasília/DF, 2017. Disponível: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 18/03/2021.

MÜLLER, M. L. R. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10639/03. In: SOUZA, Oliveira (Org). **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 5. Ed. Ver. ampl. 2 reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2020.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

OLIVEIRA, G. A. de. Uma Educação para as Relações Étnicos –Raciais na Escola: Limites, possibilidades e desafios. **Revista da ABPN**, V. 15, nº Edição Especial, abril 2023. P.174 -194. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>. Acessado em: 16 ago. de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO), **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, África do Sul: 2001.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, R. **Maioria minorizada**: um dispositivo de racialidade. Rio de Janeiro: Telha. 2020.

SILVA, M. L. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.

Enviado em: 17/09/2023

Aceito em: 25/01/2024