

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Ensino de História da África

Jamiris de Sousa Silva

**EXPLORAÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO AFRICANO E O
REFLEXO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NEGROS**

Rio de Janeiro
2020



Jamiris de Sousa Silva

**EXPLORAÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO AFRICANO E O REFLEXO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NEGROS**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação *latu sensu* em Ensino de História da África vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África

Orientador (a) Professor (a) M.e Alex Sandro Barcelos Côrtes

Rio de Janeiro
2020

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Jamiris de Sousa
Exploração da imagem do negro africano e o reflexo na educação de
jovens e adultos negros / Jamiris de Sousa Silva. - Rio de Janeiro,
2020.

19 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de
História da África) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Alex Sandro Barcelos Côrtes.

1. História da África – Estudo e ensino. 2. Educação de jovens e
adultos (EJA). 3. Ensino de história. I. Côrtes, Alex Sandro Barcelos. II.
Colégio Pedro II. III Título.

CDD 960

Jamiris de Sousa Silva

**EXPLORAÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO AFRICANO E O REFLEXO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NEGROS**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação *latu sensu* em Ensino de História da África, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Alex Sandro Barcelos Côrtes (Orientador)
PROPGPEC - Colégio Pedro II

Glaydson Gonçalves Matta (Membro Interno)
PROPGPEC - Colégio Pedro II

Arthur José Baptista (Suplente Interno)
PROPGPEC - Colégio Pedro II

Maíra Moraes dos Santos Villares Vianna (Membro Externo)
PPGH- UERJ (Doutoranda)

Cacilda Fontes Cruz (Suplente Externo)
CEJA / SEEDUC

Rio de Janeiro
2020

EXPLORAÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO AFRICANO E O REFLEXO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NEGROS

Jamiris de Sousa Silva

Resumo: Esse artigo tem como objetivo central trazer breves considerações bibliográficas sobre o processo de exploração da imagem do sujeito *negra/o*. Busca-se analisar como tais construções, estereotipadas, firmadas durante o final do século XIX e início do século XX reverberam na vida socioeducacional dos sujeitos negros e negras na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Levando em consideração a constituição majoritária das classes dessa modalidade ser negro e negra e periférica. A desconstrução dos paradigmas racistas que marcam a trajetória da história afro-brasileira é relevante para que se promova uma educação democrática que converse com as perspectivas multiculturais. Para isso os escritos de diversos autores, entre eles: Lilia Schwarcz, Silvio Almeida, Miguel Arroyo e Paulo Freire endossam esse trabalho.

Palavras-chave: História da África; Educação de jovens e adultos; Ensino de história.

EXPLORACIÓN DE LA IMAGEN DEL AFRICANO NEGRO Y EL REFLEJO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Resumen: El objetivo principal de este artículo es traer breves consideraciones bibliográficas sobre el proceso de exploración de la imagen del sujeto negro. Se busca analizar cómo tales construcciones, estereotipadas, firmadas durante finales del siglo XIX y principios del XX, repercuten en la vida socioeducativa de negros y sujetos negros en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Teniendo en cuenta la constitución mayoritaria de las clases de esta modalidad siendo negra (o) y periférica. La desconstrucción de los paradigmas racistas que marcan la trayectoria de la historia afrobrasileña es relevante para promover una educación democrática que dialogue con perspectivas multiculturales. Para eso había utilizado los escritos de varios autores, entre ellos: Lilia Schwarcz, Silvio Almeida, Miguel Arroyo y Paulo Freire.

Palabras claves: Historia africana; Educación de jóvenes y adultos; Enseñanza de la historia

1. INTRODUÇÃO

Nos mais diversos campos do conhecimento, especialmente na grande área das Ciências Humanas, estudar os aspectos educacionais, mais ainda aqueles que se referem ao ensino de História da África e a Educação de Jovens e Adultos faz-se extremamente importante. A Lei 10.639/03 e posteriormente a Lei 11.645/08 traz a obrigatoriedade de um trabalho que, ONG'S e Pré-vestibulares para Negros e Carentes (PVNC), por exemplo, já haviam conquistado, isto é, a indispensabilidade do Ensino de História Africana e Afrodescendente e História e Cultura Indígena. O documento no qual se esmiúça os objetivos fundamentais dessa lei, as Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e Africana¹, coloca claramente que é essencial abordar temáticas que valorizem a trajetória do (a) negro (a)² no processo histórico buscando estimular a empatia com uma história negra e conseqüentemente uma reparação aos danos psicológicos³ que uma abordagem educacional eurocêntrica causa.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia individual e coletiva seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm também como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento com formação para

¹ Sobre as diretrizes trata-se de um “Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE, aprovando o projeto de resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, destas diretrizes. Os princípios norteadores são: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e à discriminação.” Disponível em <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

² A opção pelo uso do termo negro em itálico e grafado com letras minúsculas se estabelece a partir da reflexão feita pela escritora e psicóloga Grada Kilomba. A autora aponta que terminologias como negro(a), por exemplo, são carregados de uma herança colonial que diminui o sujeito pertencente a esse grupo social. Segundo a psicóloga “este termo deriva da palavra latina para cor preta, *niger*. Mas, logo após o início da expansão marítima [...], a palavra passou a ser um termo usado nas relações de poder entre a Europa e a África e aplicado aos Africanos para definir o seu lugar de subordinação e inferioridade. Em português, no entanto, essa diferenciação parece não ter sido feita, pois, embora esteja intimamente ligado à história colonial, *negra/o* tem sido o usado como único termo ‘correto’.” (KILOMBA, 2019, p.17).

³ Ao analisarmos o currículo Mínimo de História aplicado à Educação de Jovens e Adultos é claramente perceptível a ausência de temáticas que busquem o resgate da História Africana de forma positiva. Tendo em vista que maior parte dos alunos da educação de jovens e adultos é *negro (a)*, essa ausência reverbera na criação de uma identificação inferior, marginalizada, causando a logo prazo uma baixa autoestima que reflete não índices de evasão e abandono das salas de aula.

lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p. 10-11)

2. DESENVOLVIMENTO

Os danos psicológicos causados por um discurso eurocêntrico atravessam temporalidades. O século XIX e início do XX trazem consigo diversas teorias que contribuem para a compreensão dos discursos e das manifestações racistas que permeiam a contemporaneidade. O Darwinismo Social definido por Maria Augusta Bolsanello como

[...] aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humana. Seu grande mentor foi o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), que inclusive criou a expressão “sobrevivência dos mais aptos” que mais tarde será utilizada por Darwin. O Darwinismo Social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores [...]. (BOLSANELLO, 1996, p. 154).

O racismo científico abordado pela professora Maria Rita de Jesus Barbosa (2016, p. 264) é apontado como “uma doutrina que, apresentando-se universal e racional, afirmava que existiam hierarquias biológicas entre as raças humanas” funcionou como base científica consolidada do período. Todavia esses discursos como esse, na contemporaneidade, tornam-se um contra serviço aos debates que se propõem a combater o racismo. Thomas Skidmore (2012, p. 92) ressalta que “as teorias racistas tinham conquistado o beneplácito da ciência e gozavam de plena aceitação por parte dos líderes culturais e políticos dos Estados Unidos e da Europa”. Lilia Schwarcz (SCHWARCZ, 1993, p. 57-58) acrescenta que

Com efeito, os teóricos raciais do século XIX referiam-se constantemente aos pensadores do século XVIII, mas não de maneira uniforme. Enquanto a literatura humanista e em especial Rousseau apareciam como seus principais antagonistas – em sua defesa da noção de uma humanidade una –, autores como Buffon e De Pauw eram apontados como grandes influências quando se tratava de justificar diferenças essenciais entre os homens.

Dessa forma a validação mundial desses discursos racistas se intensificou e reverberou tanto nos campos político-econômico e sociocultural.⁴

Silvo Almeida corrobora com Schwarcz à medida que pontua acerca da conjuntura em que tais teorias surgem e da proporção científica que elas tomam, reverberando em processos históricos desumanos. O historiador coloca que

O espírito positivista surgido no século XIX transformou indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de *objeto filosófico*, o homem passou a ser *objeto científico*. A biologia e a física serviriam como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes *raças*. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de *comportamentos imorais, lascivos e violentos*, além de indicarem *pouca inteligência*. Por essa razão, Arthur de Gobineau recomendou evitar a ‘mistura das raças’, pois o mestiço tendia a ser o mais ‘degenerado’. Esse tipo de pensamento, identificado como *racismo científico*, obteve enorme repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos do século XIX, como demonstram, além das de Arthur de Gobineau, as obras de Cesare Lombroso, Enrico Ferri e, no Brasil, Silvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues. (ALMEIDA, 2019, p. 29)

As práticas de entretenimento europeias do final do século XIX até o século XX não fugiam a essa lógica. Janaina Damasceno (2008, p.25) valendo-se da análise da obra de Stuart Hall *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, reforça que a construção de um estereótipo como forma de representação da diferença racial.

3. METODOLOGIA

Na via de investigar a representatividade dos sujeitos negros (as) bem como os processos de desconstrução de estereótipos à eles postos busca-se empregar os métodos qualitativos, cujo destaque versará sobre as estratégias de interpretação de texto. O intento será o de captar e analisar o campo semântico, isto é, o vocabulário político, os verbos e adjetivos, as palavras-

⁴ Vale lembrar que “nesse mesmo século a primeira grande crise do capitalismo, em 1873, levou as grandes potências mundiais Imperialistas que resultou na invasão e divisão do território da África nos termos da Conferência de Berlim de 1884. Ideologicamente, o neocolonialismo assentou-se no discurso da *inferioridade racial dos povos colonizados*, que segundo seus formuladores, estariam fadados à desorganização política e ao subdesenvolvimento” (ALMEIDA, 2019, p. 29-30).

tema, a ideias-força que gravitam em torno das ideias centrais dos textos que embasam esse estudo, são eles aqueles escritos por teóricos como: Thomas Skidmore, Lilia Schwarcz, Silvio de Almeida, Janaína Damasceno, Nilma Lino Gomes, Miguel Arroyo, Paulo Freire entre outros.

Devemos considerar também que, muitos dos estudos quantitativos em educação, especialmente os que se utilizam de técnicas de análise mais sofisticadas, mais flexíveis e mais robustas, não são realizados por educadores, mas por pesquisadores de outras áreas que se debruçam sobre o objeto educação (economistas, físicos, estatísticos, sociólogos, psicólogos, etc.). Com isto, interpretações e teorizações nem sempre incorporam as discussões em pauta no campo das reflexões sobre a educação. (GATTI, 2004, p.14)

A construção de pedagogias que conversem com práticas democráticas e antirracistas é uma necessidade frente às conquistas dos diversos movimentos negros em prol da educação de jovens e adultos.

As premissas do multiculturalismo permearam as análises dos dados desse trabalho. Dentro dessa perspectiva é válido entender o professor-pesquisador como sujeito inserido dentro de processo multicultural é a chave para que possibilidades de formas de trabalho científico se propaguem na área acadêmica. Ana Canen colabora apontando para a compreensão.

do pesquisador como não neutro , portador de identidade cultural, étnica, racial, religiosa de gênero e outros fatores tem sido por nós enfatizada, reforçando o que Denzin e Lincoln defendem como a visualização do pesquisador como sujeito multicultural , que é influenciado por sua história de vida, seus pertencimentos identitários e pelas relações estabelecidas em seu tempo de atuação e de pesquisa. Trabalhar com a pesquisa poderia, nesta visão, incorporar o papel do futuro profissional como pesquisador em ação, problematizando, em primeiro lugar, à pseudoneutralidade com que costuma ser interpretado. (CANEN, 2016, p. 39)

A autora ainda acrescenta que a busca pela valorização de caminhos diferenciados para se pesquisar rompe com paradigma positivista das trajetórias da pesquisa. Evitando, portanto, o que a autora chama de “retorno ao pensamento único”. Sob essa ótica a pesquisa ganha uma roupagem mais dinâmica e diversificada. O pesquisador tem a possibilidade de se inserir como um sujeito multicultural tanto quanto sua pesquisa se pretender ser. Logo os autores apontam que

Compreender, pois, o pesquisador como sujeito multicultural, que se afina com visões epistemológicas e ontológicas inerentes à paradigmas plurais de pesquisa significa superar a ingenuidade sobre uma falsa neutralidade ou universalidade no ato de

pesquisar, condição central de abertura para culturas e visões plurais, presentes nas organizações.(CANEN, 2016, p. 42)

4. ANÁLISE DOS DADOS

As Exposições Universais, comuns no século XIX, são eventos que carregam vários significantes, entre eles, a busca pelo reforço da perspectiva racista das grandes potências europeias e americanas. Heloísa Barbuy sobre as Exposições Universais coloca que

É preciso entender, ainda, que no século XIX, a natureza industrial dessas exposições não as caracterizava como simples feiras comerciais; muito mais que isso eram manifestações de todo o pensamento. E seguiam mais a tradição dos salões de arte do que das feiras ou mercados. (BARBUY, 1996, p. 2102, grifo nosso).

A primeira exposição que ocorreu em 1851, em Londres, mobilizou 14.000 expositores. Barbuy (1996, p.211) ressalta que essa e as demais que se seguiram, funcionavam como “uma verdadeira representação do mundo, tal como concebido pela filosofia dominante”. A especificidade trazida pela exposição de 1889 em Paris consiste na materialização do pensamento racista eurocêntrico através da exposição de indivíduos negros (as) nas mundialmente conhecidas Feiras Étnicas ou Zoológicos Humanos.

A construção da imagem animalesca dos africanos era constantemente reforçada. Diversos africanos de várias comunidades, grupos e aldeias foram convencidos a irem para Europa com a esperança de conquistarem condições de vida melhores que na África. Os zoológicos humanos ou aldeias étnicas refletiam a real intenção dos europeus com esses indivíduos, isto é, a necessidade de autoafirmação branca. Essa, por sua vez, se manifestava na forma como eram expostos, ridicularizados e bestializados nos espetáculos promovidos.

Janaina Damasceno (2008, p.2) sobre essa prática exibicionista coloca “nos freak shows do Piccadilly Circus corpos humanos eram exibidos como monstruosidades que tinham por função dar ao público mais confiança e consciência de si”. A mentalidade branca, urgente de afirmação, constrói e enraíza sobre os corpos dos sujeitos negros (as) os estereótipos negativos que, justificado por cientistas, não são superados e tomaram roupagem de verdade Almeida então coloca que

[...] é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. [...] As referências a ‘bestialidade’ e ‘ferocidade’ demonstram como a associação entre seres humanos

de determinadas culturas, incluindo suas características físicas e animais ou mesmo insetos é uma tônica muito comum do racismo e, portanto, do processo de desumanização que antecede práticas discriminatórias ou genocidas até os dias de hoje. (ALMEIDA, 2019, p. 28-29)

Salvando as devidas proporções temporais, percebe-se que as teorias racistas forjadas no pensamento ocidental do século XIX costumam a ser superadas, reverberando na atualidade e se enraizando na sociedade brasileira. O estigma de uma democracia racial massacra o povo preto com racismo estrutural cada vez mais latente no cotidiano do país. No que se refere ao Brasil, dados divulgados pelo PNAD (Plano Nacional de Amostra por Domicílio) apresenta a condição socioeducacional dos sujeitos pretos e pardos em comparação aos indivíduos brancos.

Tabela 1 - Nível de instrução das pessoas de 25 anos ou mais de idade, com indicação do coeficiente de variação, segundo cor ou raça e as Grandes Regiões – 2018		
Cor ou raça e Grandes Regiões	Nível de ensino das pessoas de 25 anos ou mais de idade	
	Sem instrução	
	Proporção	CV (%)
Brasil	6,9	1,0
Norte	8,6	2,8
Nordeste	13,5	1,3
Sudeste	3,8	2,5
Sul	4,0	3,4
Centro-Oeste	6,3	3,2
Branca		
Brasil	4,3	1,9
Norte	6,5	5,6
Nordeste	10,9	2,6
Sudeste	2,8	3,9
Sul	3,2	4,3
Centro-Oeste	4,5	5,4
Preta ou parda		
Brasil	9,1	1,1
Norte	9,1	3,0
Nordeste	14,4	1,4
Sudeste	4,9	3,0
Sul	6,8	4,6
Centro-Oeste	7,5	3,6
Nota: Indígenas, amarelos e pessoas sem declaração de cor ou raça constam no total.		
Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2018.		

O estudo desses dados mostra o quanto negras (os) são os que mais evadem das salas de aula e, portanto, não conseguem obter êxito na conclusão do processo escolar. Em grande parte, isso se deve a necessidade que esses sujeitos possuem de ingressar no mercado de

trabalho. Sendo esse, todavia, o primeiro momento de evasão desses alunos. O segundo ocorre justamente quando o mercado de trabalho, extremamente competitivo, exige desses indivíduos capacitações diversas para uma possível melhoria dentro da estrutura mercadológica. Nesse momento as turmas da Educação de Jovens e Adultos aparecem como a “solução” para esses sujeitos⁵. Contudo, pedagogias que infantilizam os jovens e adultos, temáticas e posturas pedagógicas que distanciam o aluno do processo de aprendizagem, currículo fraco que não leva em conta as experiências dos sujeitos adultos e jovens, tornam-se o segundo momento de evasão desses alunos, sendo seguido, infelizmente, por tantos outros.

O negligenciamento da ação positiva dos povos negros nos currículos funciona como um massacre da autoestima do sujeito que decide retornar à sala de aula. A Lei 10.639/03, portanto, faz-se necessária para que se possa desconstruir tais narrativas eurocêntricas.

O trabalho do professor de História que privilegia conceitos e abordagens cunhadas na tradição africana dentro da modalidade de Jovens e Adultos apresenta-se como elemento chave para a identificação dos alunos com a disciplina. Compreender que a EJA é uma modalidade cuja gênese são os coletivos populares compostos em grande maioria por homens e mulheres negros (as) excluídos do processo de escolarização é a chave para estabelecer uma identificação com suas raízes ancestrais.

Paulo Freire em seus maravilhosos escritos aponta para o risco que é ensinar e que esse ato carece da rejeição de qualquer preconceito. Sobre essa ótica ele coloca que

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. 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... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez. (FREIRE, 1996, p. 17).

⁵ A manutenção das turmas da EJA está sempre em pauta a cada início de ano letivo. Justificativas variadas são colocadas para os fechamentos das turmas já existentes. Valendo-se dessa negligência a indústria privada da educação lança mão de currículos vazios para, no menor espaço de tempo, “capacitar” esses sujeitos. A certificação vazia é a realidade de muitos indivíduos negros (as) periféricos do Rio de Janeiro.

A lei 10.639 é um grande passo educacional tendo em vista que encaminha as questões referentes a importância dos negros africanos para a construção identitária do povo brasileiro. Fortalecendo, assim, debates que buscam romper os paradigmas excludentes que circulam a existência e permanência, em diversos espaços, das crianças, adolescentes, jovens e adultas negras (os). Segundo a lei 10.639 /03

[...] a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade. (BRASIL, 2004, p. 19)

Arroyo acrescenta que é necessária uma readequação do currículo proposto para EJA uma vez que a metodologia curricular atual proposta para esses sujeitos é o primeiro espaço de silenciamento das vozes de mulheres e homens que buscam suas identidades perdidas. Arroyo coloca que

Os próprios profissionais das escolas públicas e as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos populares percebem que o outro lado da história social, econômica, política, cultural está ausente nas verdades dos currículos. Uma história da qual são vítimas históricas, exigindo conhecê-la. Aprenderam a resistir e levaram às escolas saberes de resistência a essa história: a pobreza, a opressão, o trabalho de onde chegam e para onde voltam. Saberes de resistências ao seu viver provisório sem prazo, a viver em espaços marginais nas cidades, sendo expulsos de suas terras. (...) Resistência ao extermínio de milhares de crianças e de jovens, em sua maioria negra, nos presídios ou nas periferias das cidades. (ARROYO, 2017, p. 14)

Miguel Arroyo complementa apontando para o fato de que esses sujeitos

[...] disputam o direito a conhecimentos ausentes, sobre seu sobreviver, seu resistir. Saberes de outra história social, racial e de classe que vivenciam e que têm direito a saber para entender-se. Disputam o direito a que saberes dessa outra história de segregação e de emancipação sejam incorporados como direito ao conhecimento. (ARROYO, 2017, p. 14)

Nilma Lino Gomes se aproxima de Miguel Arroyo, nome importante da área educacional colocando que no

[...] campo da educação e da cultura têm destacado o peso da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais, enfatizando a escola como mais um espaço presente na construção do complexo processo de humanização [...] a

instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. (GOMES, 2002, p. 42)

Acrescenta a essa colocação a inexistência da representação do negro (a) nos livros didáticos enquanto forma de excluir os sujeitos negros das discussões e reforçar o paradigma excludente que crianças, jovens e adultos negros enfrentam dentro da sala de aula.

Relatos de situações onde esses sujeitos sofreram racismo, de meninas tão logo mulheres que foram hostilizadas por terem cabelos cacheados, desenhos pejorativos entre outros, são temas que se costuma ouvir quando se estabelece uma escuta sensível e devem ser desconstruídos com argumentos válidos para que esses indivíduos sejam capazes de se posicionar no mundo onde o pensamento racista está presente. Nilma Lino Gomes apresenta a escola como um espaço onde se constitui a perpetuação do racismo e reforço dos estereótipos negativos acerca da estética e cultura negra e que lançar mão de estratégias, como uma escuta sensível e atenta⁶, pode ser a chave para melhor compreender a realidade dos jovens e adultos negros (as). Gomes coloca que

[...] a escuta atenta por parte dos educadores e das educadoras, ao que os negros e as negras têm a dizer sobre as suas vivências corpóreas dentro e fora dos muros da escola. [...] A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético [...] o corpo, então, nesse contexto, como suporte da identidade negra, e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. (GOMES, 2002, p. 41).

Gomes também aborda as diferenças estéticas e a forma como foram utilizadas para problematizar o processo de colonização. A cor da pele, negra, era sinônimo de sujeito à ser subjugado e a busca por um padrão implementado por uma sociedade branca, o caminho objetivado por muitos sujeitos negros(as).

[...] diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias

⁶ Escuta sensível é usada no mesmo sentido de Renè Barbiè. Para o autor, escuta sensível “se apoia na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos.” (BARBIÈ, 2002, p. 1)

atuais [...]. A medida que o corpo vai sendo tocado e alterado, ele é submetido à um processo de humanização e desumanização. A experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica. (GOMES, 42: 2002)

É possível entender, a partir das exposições feitas pela autora, o quanto a questão do corpo e do cabelo negro é usado como um pressuposto para que esses indivíduos sejam inferiorizados e/ou hostilizados em diversos espaços, inclusive no escolar. Gomes aponta que a “escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos” (GOMES, 2002 p. 47). Cabe então que exista um olhar e uma escuta atenta e sensível para tais formas de discriminação que são mantenedoras de uma ideologia racista.

É necessário, portanto, desconstruir esses discursos que inferiorizam os jovens e adultos negros das turmas da EJA. Construindo a partir das experiências desses sujeitos, argumentos que valorizem suas trajetórias de vida e escolares enquanto resistência frente a um modelo branco e eurocêntrico.

A escuta das experiências é o ponto de partida para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma significativa dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Freire traz que

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 21)

E ainda acrescenta que cabe ao educador ter humildade com o saber do outro e de si próprio para que as trocas se consolidem de modo eficaz. Sobre isso o pedagogo aponta que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 18, grifo nosso)

Jair Antonio Carvalho em um de seus artigos sobre a EJA ressalta a importância de uma formação docente que tenha como base os princípios de uma metodologia apropriada ao ensino

para jovens e adultos. Carvalho esclarece que os profissionais da área devem ser sensíveis às experiências dos educandos na fase adulta compreendendo que a responsabilidade da construção do conhecimento não é monopólio do docente, mas uma função de ambos, professor e aluno. Para que essa interação ocorra de forma absoluta é preciso que o docente busque se aperfeiçoar e construir alternativas às práticas tradicionais pedagógicas predominantes no cotidiano escolar. Ao professor cabe a empatia de perceber seus alunos como pessoas livres e responsáveis, portanto a sua função principal é construir bases conjuntas para a uma educação autogerida e crítica.

A busca por ferramentas e escritos que norteiem e esclareçam a importância dos estudos étnico-raciais e da educação de jovens e adultos é um caminho interessante para todos que pretendam construir uma sociedade mais justa e democrática. Tendo em vista que os sujeitos que frequentam as salas da EJA são, em grande maioria, moradores das comunidades, *negros e negras* em situação de exclusão e vítimas do racismo que estrutura a sociedade brasileira. Logo, à medida que suas vozes são ouvidas, e espaços de debates são construídos e os preconceitos desconstruídos.

A modalidade de ensino que busca atender a população jovem e adulta, isto é, a EJA, é constantemente negligenciada tanto na sua efetiva implementação quando no meio acadêmico. Contudo há estudos consistentes produzidos por pesquisadores/professores comprometidos com a educação desses indivíduos que tiveram seus processos de aprendizagem interrompidos por motivos que variam de acordo com suas particularidades.

A professora Maria Clara Di Pierro (2005), referência na temática, aponta que os documentos oficiais como, por exemplo, a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, aprovados na V Confinte⁷ de 1997 colocava a alfabetização diretamente ligada a necessidade de construir o conhecimento a partir do contexto sociocultural dos indivíduos da EJA. Ambos os documentos citados, e os que seguiram, tinham como princípio a perspectiva de educação que permeia ao longo da vida. O professor Miguel Arroyo (2005) endossa a fala acima uma vez que entende a necessidade da EJA ser construída “fora das grades” e que se reconheça a cultura como matriz da educação. As professoras Selva Paraguassu Lopes e Luzia Silva Souza (2005) também reforçam a necessidade de considerar que os alunos que buscam as classes de EJA possuem uma cultura própria e afirmam ser fundamental o papel do professor a fim potencializar o conhecimento a partir das experiências já existentes.

O professor Arroyo parte do princípio que os jovens e adultos excluídos das políticas públicas que buscaram os atender, tiveram suas histórias ouvidas nos chamados movimentos de educação popular. Miguel Arroyo, portanto, coloca que,

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares. (ARROYO, 2006, p. 221)

Dentro dessa conjuntura percebe-se que o papel do Estado quanto a garantia de uma educação completa para esse público é compartilhada com a sociedade civil e, por vezes, com a estrutura privada de ensino.

Outro aspecto importante quanto a EJA que não pode ser deixado de lado é a formação docente. Entende-se que os alunos dessa modalidade educacional são diferentes, portanto é necessário que os professores também sejam diferenciados. A história da EJA nos prova que os docentes que se dispunham a ingressar nessa modalidade eram pouco preparados, utilizando métodos de ensino e aprendizagem infantis e descontextualizados. Em alguns casos os docentes nem se quer possuíam alguma diplomação estando, todavia, a frente dessas classes através do voluntariado. Essa perspectiva vem sendo desconstruída aos poucos, contudo, como escreve Di Pierro “é desejável que os governos incentivem as instituições de ensino superior a ampliar a capacidade de habilitar professores para o ensino de jovens e adultos” (2006, p. 25). Segundo Arbache, citado por professoras Silva Paraguassu e Luzia Sousa “A educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente”. (ARBACHE,2001, p.19)

Os diálogos sobre a Educação de Jovens e Adultos são múltiplos e extensos. Não sendo possível esgotá-los. Mas é possível inferir que há pesquisadores/professores, como os citados acima, comprometidos com a efetiva educação dos jovens e adultos brasileiros marginalizados quanto ao processo educacional. A superação da visão compensatória em relação a escolarização desses indivíduos é um desafio constante mas possível bastando que exista uma política educacional verdadeiramente comprometida com os princípios, valores, currículo e desafios que essa modalidade de educação exige e merece uma vez que como pontua Di Pierro (2006, p. 24): “ O problema não está nas leis, mas na política educacional”.

6 CONCLUSÕES

A imagem do sujeito negro (a) é marcada por construções racistas enraizadas na estrutura da sociedade brasileira. Pensar que esses indivíduos compõem as turmas da EJA significa voltar o olhar para especificidade dessa modalidade e entender suas necessidades, bem como desenvolver pedagogias que viabilizem debates que desconstruam prerrogativas. Uma das saídas para tal questão é a perspectiva decolonial.

A pedagogia decolonial, pensada aos moldes que Catherine Walsh coloca, traz epistemologia como ferramenta interessante para à finalidade citada, ou seja, à construção de um currículo antirracista uma vez que a “decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (WALSH, 2017 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.26)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ARROYO, M. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: DI PIERRO, M.C. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil.** São Paulo, v. 17, p.11-23, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- BARBOSA, M.R.J. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei n. 10.639/03. **Revista Eletrônica de Educação São Carlos**, v. 10, p. 260-272, 2016.
- BARBUY, Heloisa. O Brasil vai a Paris em 1889: Um lugar na Exposição Universal. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v.4, p.211-261, jan./dez. 1996.
- BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e “racismo científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. **Educar**, Curitiba, n 12, p. 153-165, 1996.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, L. F.. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Minas Gerais , v. 26, p. 15-40, 2010.

DAMASCENO, Janaína. O corpo do outro: construções raciais e imagens de controle do corpo feminino negro: o caso da Vênus hotentote. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO**, 8., 25 a 28 ago. 2008, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UNICAMP, 2008. p. 1-7.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.21, p. 40-51, 2002.

HERNANDEZ, Leila Leite. As Exposições Universais. In: **MASP PALESTRA: Ciclo Afro-Atlântico**, 2018, São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?time_continue=23&v=QPgxwMEQiUA&feature=emb_titl> Acesso em: 30 jan. 20.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. A. Pesquisa Multicultural como Eixo na Formação de Pesquisadores. In: IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016. p. 37-50.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou Mera utopia?. **Revista Alfabetização Solidária**, São Paulo, v. 5. 2005.p.1-15

BARBIER, René. **L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé**. Conférence à l'École Supérieure de Sciences de la Santé. 2002. Disponível em <http://www.saude.df.gov.br> >. Acesso em : 08 set. 20.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, Thomaz E. **Preto no branco :Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

VIEIRA, M. C. Primitivismo Artístico e Zoológicos Humanos na Pintura e Cinema Expressionista: Dos Gabinetes de Curiosidades ao Gabinete do Dr. Caligari. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 30., 2016, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, UFPB, 2016.