

Educação de jovens e adultos e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana

Youth and adult education and the teaching of afro-brazilian and african history and culture

Natalino Neves da Silva*

Resumo: o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana articulado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge como uma perspectiva complexa que caminha em direção à criação e recriação de práticas educativas. Neste artigo, buscamos focalizar marcos político-legais voltados para promover a Educação das Relações Étnico-Raciais nessa modalidade de ensino. Constata-se que a existência desses marcos resulta do protagonismo do movimento social negro. As ações sociopolíticas realizadas historicamente por esse ator social são aqui entendidas como *matriz de conhecimento*. Levando em consideração alguns dos princípios extraídos dessa matriz, notabiliza-se como central o entendimento referente às especificidades de gênero, classe, étnico-raciais, etárias, entre outras, dos sujeitos jovens, adultos e velhos. Nessa perspectiva, a luta pelo direito à educação está intrinsecamente relacionada à luta pelo direito à diferença.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Educação das Relações Étnico-Raciais. Direito à educação e à diferença.

Abstract: the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture articulated to Youth and Adult Education (EJA, in Portuguese) emerges as a complex perspective that heads toward the (re)creation of educational practices. In the present article, we focus on political-legal milestones concerning the promotion of Ethnic-Racial Relationships Education in this teaching modality. We verify that the existence of such milestones results from the protagonism of the black people social movement. The socio-political actions historically carried out by those social actors are understood here as a *knowledge matrix*. Taking into consideration a few of the principles extracted from that matrix, the understanding related to the gender, social class, ethnic-racial and age specificities of young adult and old subjects evince as central, among others. In that perspective, the fight for the right to education is intrinsically bound to the fight for the right to the difference.

Keywords: Youth and Adult Education. Ethnic-Racial Relationships Education. Right to education and to difference.

Um início de conversa

J á faz alguns anos que buscamos refletir sobre a relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as questões raciais¹. No início, os obstáculos encontrados não foram poucos, seja pela dificuldade de encontrar pesquisas que aproximassem esses campos de estudos, seja pelo fato de a origem do

* Professor Adjunto do Instituto Ciências Humanas e Letras (ICHL), Departamento Ciências Humanas (DCH), da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Área: Educação. E-mail: professornatalino@gmail.com

¹ A noção de “raça” é entendida aqui como uma construção social, histórica e política.

pertencimento étnico-racial dos “sujeitos educativos” que frequentam a EJA não ser suficientemente interrogada. Atualmente, é possível constatar que a preocupação em entender a EJA articulada com as questões raciais vem acontecendo gradativamente.

A compreensão dessa relação necessariamente nos põe em contato com as lutas, as tensões e as conquistas dos movimentos sociais²; no caso específico desta análise, o movimento negro brasileiro. É possível analisar que a valorização da cultura afro-brasileira e africana no Brasil, no âmbito da educação escolar e não escolar, tem sido impulsionada, sobretudo, a partir da atuação sociopolítica por parte desse ator social (GOMES, 2012).

Desafia-nos, neste artigo, refletir sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que se constitui como uma possibilidade de formação educativa e de valorização identitária dos indivíduos jovens, adultos e velhos, negros(as) e brancos(as), inseridos na EJA. Ampliam-se, com isso, os referenciais epistemológicos formativos, ao passo que é necessário ir ao encontro de outras fontes e matrizes de conhecimento. As ações educativas que vêm sendo historicamente empreendidas pelos atores sociais negros³ e negras passam a ser consideradas aqui como constituidoras dessa matriz.

A proposta para a realização desse deslocamento referencial não é gratuito, uma vez que se vincula à análise de estudos acerca da experiência acumulada pelos diferentes atores sociais ante o enfrentamento de várias situações de desigualdades sociais, raciais, econômicas, políticas e educacionais que se verificam historicamente no Brasil (ARROYO, 2003; GONÇALVES, 1996; NASCIMENTO, 1980; SADER, 1988). A princípio, o acúmulo dessas experiências tem nos revelado que depositar as “esperanças” tão somente na intervenção do Estado por meio das políticas públicas tem se revelado historicamente insuficiente.

É possível notar, nos últimos anos, o agenciamento de políticas públicas por parte de órgãos governamentais a favor da promoção de igualdade racial. Não obstante, é preciso estar atento para quem tem protagonizado a indução, a materialização e a conquista de tais políticas. Será que o movimento social negro tem sido o beneficiário dos créditos pela implementação de tais políticas? De que modo isso se verifica no âmbito da interpretação social? E nos ambientes educativos? Nessa perspectiva, levar em consideração a produção social de outros saberes acerca da valorização da cultura afro-brasileira e africana tem a ver com reavivar a memória de homens e mulheres, negros e negras, que se empenharam em promover a luta histórica de combate ao racismo e à discriminação racial em nosso país. Deste modo, instiga-nos compreender como a valorização, o reconhecimento e o respeito da história e cultura afro-brasileira e africana pode fazer parte da formação de jovens, adultos e velhos nas práticas pedagógicas realizadas na EJA.

2 A categoria “movimento social” é aqui sustentada a partir da análise realizada por Touraine (1999) quando esclarece que, para que um movimento se forme, não basta que se oponha a uma dominação; é preciso que reivindique em nome de um atributo positivo. Para o autor, nas lutas contemporâneas, o que é mais visível e mais forte é sua vontade de ruptura, de recusa, de denúncia. Esses movimentos de revolta levantam-se contra o insuportável, o intolerável.

3 Entende-se por negro as pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

O entendimento sobre a concepção de EJA torna-se então necessária. Entendo que o legado da Educação Popular⁴ exerce ainda uma profunda influência no sentido de compreendê-la como fazendo parte de “um processo de formação humana que visa contribuir para o processo de mudança social” (GIOVANETTI, 2005, p. 244). O princípio de formação humana de maneira mais ampla auxilia-nos, então, a interrogar outra noção de EJA que se limita a entender a função da escolarização como aquela que consiste basicamente em certificar, recuperar o tempo perdido e inserir os alunos no mercado de emprego.

Mas, afinal, qual é o público alvo da EJA? São adolescentes, jovens, adultos e velhos, homens e mulheres pobres, desempregados ou em busca de emprego, negros(as) e brancos(as), deficientes, moradores de periferia de centros urbanos ou de áreas de assentamentos rurais, pessoas que tiveram negligenciado o seu direito à educação e que em idade “adequada”⁵ não puderam concluir os seus estudos.

Cada vez mais é possível verificar que os educandos e educandas hoje inseridos na EJA são, em sua maioria, negros e negras. Nesse sentido, parece bastante evidente a resposta da seguinte indagação: para onde retornam os jovens, adultos e velhos que são ou foram marginalizados dos processos de escolarização “regular”? Estudos realizados na EJA em interface com a questão racial apontam que, no Brasil, esse segmento está localizado na EJA. (CARREIRA, 2014; SILVA, 2010; SILVA, 2013)

Isso quer dizer que o campo da EJA possui como uma de suas características fundamentais não somente o recorte socioeconômico e geracional, mas, também, o racial. E mais, quando se discute a EJA como um direito, não se pode esquecer de que esse direito também se articula à luta pelo direito à diferença.

A esse respeito, o contato com a história e a memória das lutas realizadas pelo movimento negro põe em evidência que há vários anos esses atores sociais, por meio de ações culturais, sociais, políticas e educativas, lutam contra o quadro de desigualdades que atinge, sobretudo, a população negra brasileira.

O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana encontra-se intrinsecamente vinculado a essa história. Analisar quais são as possíveis contribuições da abordagem de valorização da cultura afro-brasileira e africana no âmbito da EJA faz-se, então, necessário.

4 Para Giovanetti (2005), a contribuição da Educação Popular para a EJA se refere, sobretudo, à percepção da situação de desigualdades sociais, econômicas, culturais, políticas, entre outras, que perpassa a condição da pessoa humana (crianças, jovens, adultos e velhos) oriunda das camadas populares.

5 De acordo com a legislação vigente no país, para cada nível da educação básica a ser cursado, existe uma “idade apropriada”. Nesse sentido, a nosso ver, mais do que a ideia de possuir uma idade certa, é preciso estar atento às especificidades social, cultural e política que o ciclo de vida do jovem, do adulto e do velho traz para a EJA. Ademais, os(as) educandos(as) lidam com as experiências das práticas educativas que são ali realizadas completamente de maneira diferenciada.

EJA e a Lei 10.639: o direito à educação aliado ao direito à diferença

A reflexão sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme previsto na Lei nº 10.639⁶, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), conduz-nos a ponderar o modo como o direito à diferença, aliado ao direito à educação, tem sido consubstanciado em nossa sociedade.

O analfabetismo, bem como a falta de acesso e a não permanência em diferentes níveis da educação básica, constituem historicamente em nosso país instrumentos limitadores dos direitos inalienáveis de pessoas para o pleno exercício da “cidadania”. Sob esse prisma, a falta de instrução escolar tem sido tratada como doença, incivilidade, anomalia ou transgressão.

A esse respeito, apesar do reconhecido esforço que vinha sendo realizado recentemente por parte dos órgãos governamentais para melhoria da situação educacional em nosso país, os dados divulgados pelo último Censo de 2010 revelam que no Brasil existem 13,9 milhões de analfabetos; portanto, 10% da população. No estado de Minas Gerais, há 1,6 milhões, o que corresponde a 8,3% da população. O município de Belo Horizonte tem o maior número de analfabetos entre as capitais do Sudeste, com 69.183 pessoas, quase 3% da população. Quando o índice de analfabetismo é analisado por raça/cor, verifica-se que a sua incidência atinge de forma mais contundente a população negra.

A seguridade do direito à educação de jovens, adultos e velhos na EJA, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), não se construiu no vazio. A conquista do direito à educação faz parte de lutas históricas de atores sociais individuais e coletivos que apresentam identidades, subjetividades e singularidades. (BOSI, 1992)

A esse respeito, a EJA necessita de ser entendida como um direito e, ao longo de sua trajetória histórica, a seguridade desse direito se dá por meio de lutas, concepções divergentes e por distintas formas de regulamentação do Estado (CURY, 2000). No entanto, vale dizer que, mesmo os estudos que caminham em uma perspectiva mais crítica da EJA como um direito, acabam incorrendo em uma leitura homogeneizadora do seu público, do ponto de vista geracional. É muito comum encontrar nos discursos, pesquisas e práticas referências às “pessoas jovens e adultas” como se formassem um mesmo contingente de estudantes, ou até mesmo como se houvesse a diluição da juventude da EJA na vida adulta.

As pessoas jovens e adultas possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversos. Juventude e vida adulta na EJA apresentam especificidades e são marcadas pela diversidade. Contudo,

6 A Lei 10.639, considerada pelo movimento negro uma medida de Ação Afirmativa, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) que passou a vigorar acrescida dos artigos: Art. 26-A, Art. 79-A (Vetado) e o Art. 79-B. A Lei 10.639 prevê a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica ofertada nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares. Em 2008, a Lei sofreu uma alteração para a Lei nº 11.645 e passou a incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros. No caso deste artigo, será abordada a perspectiva da educação das relações étnico-raciais na EJA.

as singularidades desses sujeitos têm sido pouco discutidas nos textos legais e são abordadas de forma ainda muito incipiente pelos próprios teóricos do campo. É no cotidiano das práticas de EJA que as diversidades cultural, etária, racial e de gênero se expressam. Mas até que ponto é possível garantir aos educandos e às educandas o acesso aos conhecimentos considerados “universais”, expressos nos documentos oficiais através do direito de cidadania, aliado ao direito social à diferença, através da aprendizagem de valores simbólicos, materiais e imateriais da cultura afro-brasileira e africana? A esse respeito, o texto da Lei 10.639 é bastante nítido quanto aos objetivos de valorização social e cultural da população negra e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2003).

A Lei 10.639 estabelece, também, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Aliás, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais⁷ e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), além de se constituírem em marcos legais importantes, têm impulsionado as instituições escolares e não escolares ao desenvolvimento de projetos educativos que buscam valorizar as dimensões da cultura negra nos diversos âmbitos sociais, históricos, econômicos, educacionais e culturais.

A seguridade por uma educação pluriétnica, com vista à promoção da igualdade racial, resulta de antigas reivindicações de várias entidades do movimento negro que busca, por meio também do sistema jurídico brasileiro, fazer valer o direito à educação aliado ao direito à diferença. Silva Jr. (2002) esclarece que, ao menos formalmente, o texto da Constituição de 1988, sob “pressão” desse movimento, estabelece uma revolucionária configuração para a escola no sentido não apenas de assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência dos vários grupos étnicos no espaço escolar, mas também em termos de redefinir o tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade racial que caracteriza a sociedade brasileira.

7 Após a sanção da Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução 1, de 17/03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. As diretrizes constituem um documento legal para as escolas da educação básica orientarem o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Neste caso, o artigo 205 da Constituição Federal deixa bastante nítido que “a educação é direito de todos e dever do Estado”. No que se refere à base dos princípios de ensino, o Artigo 206 reza: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.”

A alteração do marco legal regulatório da LDBEN, através da Lei 10.639, encontra-se, portanto, amparada na Constituição Federal com vista à seguridade dos direitos tanto à educação quanto à diferença dos educandos e das educandas, negros e brancos, inseridos na EJA. Com relação à valorização da cultura africana e afrobrasileira, esclarece o Artigo 242 “§ 1º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

O desencadeamento de políticas públicas com vista à promoção da educação para a igualdade racial, através de políticas de ação afirmativa⁸, tem sido respaldado também através dos tratados internacionais em que o Brasil é signatário. Cabe ressaltar que a “3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é considerada um marco. Os compromissos assumidos nessa Conferência impulsionaram a construção de uma agenda para as políticas públicas da educação brasileira, atendendo a demandas históricas do movimento negro, tendo em vista a valorização da cultura africana e afrobrasileira. Das ações realizadas, é possível destacar: a Lei 10.639, sancionada em 2003, e, no mesmo ano, a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Em 2004, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), no âmbito do Ministério da Educação.

As conquistas alcançadas no campo da Educação de Jovens e Adultos em interface com Relações Étnico-Raciais têm se dado através de embates, lutas e reivindicações os quais vêm sendo realizados historicamente por diferentes atores sociais⁹.

A materialização de dispositivos jurídicos normativos (CF 88, LDBEN 9.394/96 e a Lei 10.639), conforme visto anteriormente, se relaciona intrinsecamente com o resultado dessas conquistas¹⁰. Mas, de que maneira a valorização da cultura africana e afro-brasileira pode fazer parte da EJA?

8 De acordo com o jurista Joaquim Barbosa Gomes (2001), as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como à correção dos efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

⁹ O estudo realizado por Luiz Alberto O. Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), por exemplo, esclarece que, desde o início do século XX, as associações negras desenvolvem estratégias e práticas educativas a favor da comunidade negra.

¹⁰ No caso específico da Lei 10.639/03, o trabalho realizado por Silva Jr. (1998) ressalta que leis similares foram aprovadas e implementadas, em vários municípios brasileiros, desde os anos de 1980.

Essa valorização aparece no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que tem 20 metas e 254 estratégias voltadas para serem implementadas na política educacional brasileira. No que concerne à EJA, as metas 3, 8, 9 e 10 indicam que o país deve buscar garantir escolarização a todos que não tiveram a ela o acesso. Já referente ao trato da abordagem das relações étnico-raciais nos currículos escolares dessa modalidade de ensino, a estratégia 7.25 aponta para a necessidade de:

[...] garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, e 11.645 de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (Lei 13.005/2014)

Ainda a esse respeito, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana (PNIDCNERER) norteia algumas das ações possíveis de serem realizadas na EJA:

Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais; Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA; Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à Educação das Relações Étnico-Raciais; Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade étnico-racial e o combate ao racismo. (PNIDCNERER, 2009, p. 56)

Nesse caso, a valorização da cultura afro-brasileira e africana incluída nesses documentos, além de nortear determinada concepção de EJA, pode ser considerada um importante passo na construção do direito à educação aliado ao direito à diferença. Porém, para que esses direitos sejam efetivados, não basta apenas que se mantenham como instrumentos legais. No contexto social em que a diferença tem sido transformada em desigualdade, *desnaturalizar as desigualdades* torna-se cada vez mais necessário (GOMES, 2005, p. 101).

Essa autora observa ainda que a efetivação das políticas públicas, de modo geral, envolve dinâmicas muito mais abrangentes e complexas do que o texto legal e, por vezes, escapa a este. De fato, o desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de gestão e de formação inicial e continuada de professores. Os instrumentos normativos legais entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial brasileiro presentes na estrutura e no funcionamento da educação

brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES, 2010, p. 694).

É nesse sentido que valorizar a cultura afro-brasileira e africana por meio do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana realizado na EJA traz implicações sociais, históricas, culturais, políticas, jurídico-normativas e educacionais. Tratá-las no contexto de práticas educativas escolares e não escolares desafia a repensarmos novas matrizes epistemológicas formativas. Conforme vimos, no caso do Brasil, o movimento negro, por exemplo, tem contribuído em apontar caminhos possíveis em direção à construção de uma educação antirracista.

Nesse caso, em que medida a atuação social e política do movimento negro se constitui como fonte de inovação e matriz geradora de saberes? Quais as possíveis implicações desses saberes na prática educativa desenvolvida pelo educador e pela educadora? Como desenvolver práticas educativas na EJA que contemplem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? É a partir dessas questões que buscaremos aprofundar um pouco mais a nossa reflexão.

O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na EJA

Começamos então por lembrar que a “teoria pedagógica” que marcou a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil advém dos diálogos estabelecidos com os movimentos sociais. Nos dizeres de Arroyo (2003), o aprendizado dos direitos, considerado uma dimensão educativa, é uma das virtualidades formadoras dos movimentos sociais. Com isso, esse autor acredita que, de alguma forma, os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica. Lembra-nos que a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra e do reconhecimento e da afirmação identitária étnico-racial.

A atuação dos diferentes atores coletivos sociais tem sido pautada no combate a diferentes desigualdades sociais, econômicas, culturais, educacionais, raciais, ecológicas que ocorrem na sociedade. A noção de educação elaborada pelo movimento de Educação Popular, em meados da década de 60, permanece ainda hoje como pensamento de vanguarda, pois é a partir da orientação desses ensinamentos que são produzidas as reflexões e novos questionamentos em torno de práticas pedagógicas que se desenvolvem na EJA.

Neste caso, é possível compreender que os movimentos sociais têm se constituído como fonte de inovação e matriz geradora de saberes, pois conforme defende Arroyo (2003, p. 39),

[...] os movimentos sociais recuperam a centralidade da ética e das orientações culturais no convívio humano, na produção, na política, na formulação de políticas, no trato do público, da terra, do espaço... Eles têm trazido o confronto ao campo da ética, à defesa dos limites

morais... eles vêm agindo como repositores de velhas dimensões: a formação de sujeitos éticos, do público, da moralidade.

A centralidade da ética e da moral na formação do sujeito é o princípio básico que norteia a pedagogia dos movimentos sociais. Noções como direito, cidadania, construção da identidade, respeito à diferença, equidade de oportunidades etc., integram também as dimensões educativas no enfrentamento e combate às desigualdades. Corroborando a ideia do autor, os movimentos sociais têm se constituído em uma matriz formadora capaz de renovar o pensamento e a prática educacional brasileira através das experiências e lutas democráticas pela emancipação.

Deste modo, eleger o movimento negro e a sua demanda por políticas afirmativas, a exemplo a Lei 10.639, significa analisar uma das principais bandeiras de luta desse movimento, pois a educação, em geral, e a educação escolar, em específico, sempre estiveram no topo das reivindicações desse movimento (GONÇALVES; SILVA, 2000). Verifica-se também que o combate ao racismo e à discriminação racial, a afirmação positiva da identidade, a igualdade dos direitos, o reconhecimento das diferenças e a equidade social de oportunidades integram as lutas desse “novo movimento social”¹¹ (SADER, 1988).

Ao passamos em revista a relação entre o negro e a educação no Brasil, pondera-se que, durante o longo período histórico, o Estado assistiu passivamente à precarização moral e educacional desse segmento populacional conforme observa Gonçalves (1996, p. 62),

[...] foi no contexto da constituição dos Estados nacionais que as discriminações em relação a grupos étnicos e raciais, não dominantes, se processaram. E, na maioria dos casos, tudo isso foi feito com o concurso do próprio Estado. Nesse contexto, a Educação teve papel importante, pois foi por meio dela que se pretendeu difundir os ditos valores nacionais, promover a integração desses grupos, buscar construir a unidade na diversidade. Nessa perspectiva, a discriminação étnica significava, em última instância, exclusão da diferença grupal, pois a individual foi tolerada, e até muito valorizada, sobretudo nos projetos educacionais de inspiração liberal.

A crítica ao descaso do governo para com a educação dos negros realizada pelos militantes negros aparece em diferentes períodos históricos em nosso país. Na ausência do Estado, o movimento negro tem colocado historicamente a educação como prioridade de sua luta (NASCIMENTO, 1980; SANTOS, 2007). Por se tratar de entender as contribuições do legado da educação popular, é importante identificar a história da educação do negro no Brasil e a função educativa desempenhada pelas

¹¹ Segundo Rodrigues (2005, p. 41-44), a partir da década de 70, com o enfraquecimento do regime militar e o crescente processo de redemocratização e abertura política, teve início uma nova fase de mobilização política negra, que seguiu enfatizando a identidade negra e denunciando a democracia racial como falsa ideologia. Com a criação, em julho de 1978, do Movimento Negro Unificado (MNU), a centralidade de elaboração do projeto político para o povo negro no Brasil ganhou novo sentido. Assim sendo, a partir da década de 1980, se caracterizou por uma nova geração de ativistas negros, que visaram medidas contra a discriminação racial nos planos federal, estaduais e municipais.

agregações, clubes recreativos e associações culturais, organizações sociais, entidades e irmandades negras¹². Foram as entidades negras que, na ausência de política educacional, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 140).

É, por isso, que o sentido de valorizar a cultura afro-brasileira e africana traz implicações acerca da memória, da história, das lutas e conquistas realizadas por atores sociais negros e negras. De fato, os “sujeitos” constituem a centralidade do pensar e fazer educativo nos processos de formação com vista ao trato da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A esse respeito, o texto das Diretrizes explicita que:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p. 16-17).

É importante lembrar que nós, educadores e educadoras, somos também “sujeitos” sociais envolvidos(as) no ato educativo de formação para a diversidade étnico-racial. Sendo assim, questionamentos possíveis de serem realizados pelos jovens, adultos e velhos nos processos de escolarização na EJA, ante a abordagem de valorização da cultura afro-brasileira e africana, de certa forma podem corresponder a possíveis indagações que também possuímos. Nesse caso, a superação do “improvisado” torna-se necessária. Tendo em vista o exercício profissional, somos convocados a participar desse debate de forma mais qualificada. O ato de respeito à diferença implica então rever valores, posicionamentos e atitudes. Isso só se dá por meio da realização de estudos sobre a produção das relações étnico-raciais e na relação afetiva de lidar com o Outro, considerado muitas vezes como o diferente.

O aprendizado da e com a diferença exige-nos, sobretudo, o posicionamento ético. Amauri Ferreira (2006) expõe que, no campo da ética, compreender diversidades culturais implica respeitar valores que são diferentes. Assim, ao depararmos ante o fenômeno da pluralidade cultural, surge a questão da pluralidade ética. Destarte, a pluralidade ética caminha no ato de educar para a percepção e respeito das diferenças. A ética, a estética e a política sustentam os

¹² A Frente Negra Brasileira, criada em São Paulo em 1931, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado no Rio de Janeiro, em 1944, são dois exemplos de organizações que desempenharam vários papéis em prol da promoção da educação de jovens e adultos negros. Em muitos casos, elas se configuravam como as únicas instâncias educativas, na medida em que o Estado não garantia o direito à educação de todos. Os sujeitos que ali participavam as transformam em espaços de educação política (ROMÃO, 2005).

saberes acerca de propostas educativas de valorização da cultura afro-brasileira e africana na EJA.

No tocante ainda do desenvolvimento de práticas educativas na EJA que contemplem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o texto das Diretrizes deixa nítido que é sob o ponto de vista da resistência, consciência, identidade, memória e ação política que devem ser interpretadas as diferentes expressões, trajetórias e experiências “educativas” dos atores sociais negros e negras, a saber: os quilombos, as insurreições urbanas (Alfaiates, Balaiada, Cabanagens, Revolta dos Búzios, Chibata etc.), as irmandades, os grupos culturais, a congada, as associações beneficentes e recreativas, as sociedades carnavalescas, a capoeira, a corporeidade e o cabelo, as organizações políticas e a imprensa negra etc.

Destarte, inúmeras são as possibilidades de realização de práticas educativas capazes de contemplar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e possíveis de serem realizadas em diferentes etapas/ciclos na modalidade de ensino da EJA.

Algumas palavras finais

O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana vincula-se a uma perspectiva complexa que segue em direção à criação e recriação das práticas educativas desenvolvidas na EJA. O trabalho de valorização da cultura afro-brasileira e africana implica necessariamente a ampliação de referenciais epistemológicos formativos. Nesse sentido, a realização de uma leitura crítica dos marcos político-legais direcionados para promover a Educação das Relações Étnico-Raciais nessa modalidade de ensino se apresentou como recurso metodológico possível de ser utilizado. De fato, constata-se que a existência desses marcos resulta do protagonismo do movimento social negro. As ações sociopolíticas realizadas historicamente por esses atores sociais são entendidas, então, como *matriz de conhecimento*.

A luta realizada por esses atores sociais pelo direito à educação aliado ao direito à diferença é considerada aqui como uma “virtualidade formadora” que carrega em si mesma uma dimensão educativa. Nesse caso, os movimentos sociais e/ou ações coletivas de maneira geral e, em específico, o movimento negro, além de reeducarem a teoria pedagógica, constituem *matrizes de conhecimento* para abordar a história e cultura afro-brasileira e africana nos processos de ensino-aprendizagem da EJA. De fato, conforme nos lembra Arroyo (2003), a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra e do reconhecimento e da afirmação identitária étnico-racial.

Certamente, as diferentes expressões, trajetórias e experiências dos educandos e educandas inseridos na EJA necessitam de ser interpretadas sob o ponto de vista da resistência, consciência, identidade e memória. Valorizar a cultura afro-brasileira e africana, nesse caso, necessitaria ser algo inerente à realização dessa prática educativa.

Portanto, se ainda hoje desafia-nos entender as ações sociais, educacionais, culturais e políticas realizadas historicamente por atores negros e negras como *matriz de conhecimento*, de igual modo, instiga-nos averiguar propostas educativas realizadas na EJA, as quais trazem em sua concepção de educação dimensões ética, estética e política contida dessa matriz.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1. p. 28-49, jan./jun., 2003.

BOSI, Alfredo. A educação e a cultura nas constituições brasileiras. In: BOSI, Alfredo (Org.). **Cultura Brasileira: tradições e situações**. São Paulo: Ática, 1992. p. 208-218.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Maurício Antônio Ribeiro Lopes. 2 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1997.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 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. Diário Oficial da União, 1º jan. 2003. Disponível em: <www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm>. Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 11.645, 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", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 março. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 25 mai.2015.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília:

Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. **Plano de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação & Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 13 set. 2017.

CARREIRA, Denise. Gênero e Raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI, R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. (Orgs.). **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global Editora, Ação Educativa, 2014, p. 195-230.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. et al. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

FERREIRA, Amauri C. A morada do educador: ética e cidadania. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, p. 57-71, jun., 2006.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 243-254.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 set. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: SOARES, Leôncio. [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 693-712.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Discriminação étnica e multiculturalismo. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JR, Celestino Alves. (Orgs.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 57-71.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, E. M. et al. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 15. p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. 2005. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 117-137.

SADER, Éder. **Quando novos personagens entraram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA JUNIOR, Hédio. **Antirracismo: Coletânea de Leis Brasileiras - Federais, Estaduais e Municipais**. São Paulo: Editora Oliveira Mendes, 1998.

SILVA JUNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude negra na EJA: o direito a diferença**. Mazza Edições, 2010.

SILVA, Analise de Jesus da. Região Metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros? **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 125-142, jan.-jun., 2013 Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

TOURAINÉ, Alain. **Como sair do liberalismo?** Trad. de Maria Loureiro. Bauru: EDUSC, 1999.

Recebido em: 24/10/2017.

Aprovado em: 29/11/2017.