

MIGRANTES NO BRASIL E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

GIOVANI GIROTO*

Universidade Estadual de Maringá
<http://orcid.org/0000-0001-6683-1075>

ERCÍLIA MARIA ANGELI TEIXEIRA DE PAULA

Universidade Estadual de Maringá
<https://orcid.org/0000-0002-8619-7558>

RESUMO

Muitas pessoas que passam pelo processo de migração na vida adulta, ao chegarem no Brasil como país de acolhida, são matriculadas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para finalizar a Educação Básica ou, até mesmo, complementar alguns estudos para fins de revalidação de certificado de conclusão do ensino médio. Dessa forma, o objetivo deste artigo é discutir a importância e urgência da implementação de um currículo e práticas inclusivas para migrantes matriculados(as) na Educação de Jovens e Adultos. Este é um ensaio teórico embasado no referencial teórico-metodológico da pesquisa bibliográfica e justifica-se pela necessidade de se refletir sobre a EJA voltada para migrantes no Brasil, já que se trata de uma temática contemporânea e emergente. Os resultados apontam para uma contextualização da EJA a partir da teoria de Paulo Freire e do diálogo com a realidade migratória no Brasil, assim como a discussão de práticas educativas e curriculares de inclusão migratória na educação como um todo, mas, em especial, na Educação de Jovens e Adultos. Como resultados, destaca-se que a Educação de Jovens e Adultos se configura como uma oportunidade de garantir o direito à educação para migrantes no Brasil. Dessa forma, defende-se a necessidade de manter tal modalidade e, ainda, o apoio de práticas freireanas na realização das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e adultos; Migrantes; Currículo; Práticas pedagógicas.

* Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (Turma 2020). Possui mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2020). Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual de Maringá (2014) e Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. E-mail: giovani_giroto@hotmail.com

** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1989), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005) e Pós-doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: erciliaangeli@yahoo.com.br

ABSTRACT

MIGRANTS IN BRAZIL AND EDUCATIONAL PRACTICES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Many people who go through the process of migration in adulthood, upon arriving in Brazil as a host country, are enrolled in the Youth and Adult Education (EJA) modality to complete Basic Education or even complement some studies for the purpose of revalidating the certificate of completion of high school. Thus, the objective of this article is to discuss the importance and urgency of implementing an inclusive curriculum and practices for migrants enrolled in Youth and Adult Education. This is a theoretical essay based on the theoretical-methodological framework of bibliographic research and is justified by the need to reflect on the EJA aimed at migrants in Brazil, since it is a contemporary and emerging theme. The results point to a contextualization of EJA based on Paulo Freire's theory and dialogue with the migratory reality in Brazil, as well as the discussion of educational and curricular practices of migratory inclusion in education as a whole, but especially in Youth and Adult Education. As a result, it was noticed that Youth and Adult Education is configured as an opportunity to guarantee the right to education for migrants in Brazil. Thus, the need to maintain this modality is defended, as well as the support of Freirean practices in the realization of pedagogical practices.

Keywords: Youth and adult education; Migrants; Curriculum; Pedagogical practices.

RESUMEN

MIGRANTES EN BRASIL Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Muchas personas que pasan por el proceso migratorio en la vida adulta, al llegar a Brasil como país de acogida, se matriculan en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) para completar la Educación Básica o incluso complementar algunos estudios con fines de reválida. Por lo tanto, el propósito de este artículo es discutir la importancia y la urgencia de implementar un currículo y prácticas inclusivas para los migrantes inscritos en la Educación de Jóvenes y Adultos. Este es un ensayo teórico basado en el marco teórico-metodológico de la investigación bibliográfica y se justifica por la necesidad de reflexionar sobre la EJA dirigida a los migrantes en Brasil, ya que es un tema contemporáneo y emergente. Los resultados apuntan para una contextualización de la EJA a partir de la teoría de Paulo Freire y el diálogo con la realidad migratoria en Brasil, así como la discusión de las prácticas educativas y la inclusión curricular migratoria en la educación en su conjunto, pero, en particular, en la Educación de Jóvenes y Adultos. Como resultado, se destaca que la Educación de Jóvenes y Adultos es una oportunidad para garantizar el derecho a la educación de los migrantes en Brasil. Así, se defiende la necesidad de mantener esta modalidad, así como el apoyo de las prácticas freireanas en la realización de las prácticas pedagógicas.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos; migrantes; Reanudar; Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

As migrações, de forma global, refletem diversos aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais nos países que acolhem populações migrantes. As motivações da diáspora podem ser diferentes para cada contexto, entretanto, pode-se afirmar que o estabelecimento de migrantes em outros territórios reforça um marcador de diferença que pode resultar em preconceito e exclusão.

Em países como o Brasil, em que se observa um racismo estrutural solidificado historicamente, os desafios enfrentados por migrantes negros(as) são ainda mais violentos. Dessa forma, é importante que as instituições, sobretudo as governamentais, desenvolvam estratégias pautadas no princípio de alteridade e atuem de forma a considerar as diferenças como oportunidades para atingir a compreensão do outro e de si mesmo, naturalizando a ideia de hibridização e pluralidade cultural. Nesse sentido, as instituições educacionais, através de práticas educativas inclusivas e da proposição de currículos que visem combater o racismo e a xenofobia, desempenham um papel fundamental na inclusão integral de pessoas migrantes na sociedade.

Uma vez que muitas pessoas passam pelo processo de migração na vida adulta, ao chegarem no Brasil como país de acolhida, elas são matriculadas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para finalizar a Educação Básica ou até mesmo complementar alguns estudos para fins de revalidação de certificado de conclusão do ensino médio. Assim, faz-se necessário refletir sobre a EJA voltada para migrantes no Brasil, já que se trata de uma temática contemporânea e emergente.

Isto posto, objetiva-se com este trabalho discutir a importância e a urgência da implementação de um currículo e práticas inclusivas para migrantes matriculados(as) na EJA. Este estudo é embasado através do referencial teórico-metodológico da pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Gil (2008, p. 50), é “desenvolvida

a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A primeira seção apresenta uma retomada histórica da EJA a partir de reflexões sobre esta modalidade aplicada a migrantes. Em seguida, a segunda seção inicia-se com uma revisão de literatura a partir de dissertações e teses cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com temáticas afins desta pesquisa. Na sequência, discute-se os efeitos sociais que a migração provoca para o(a) migrante e para o meio e analisa-se o currículo educacional como potência no combate do xenoracismo, propondo uma educação intercultural na EJA como prática de acolhida e inclusão de migrantes no Brasil. Por fim, apresentam-se as considerações finais deste estudo.

MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Muitas pessoas migrantes, ao chegarem no Brasil como país de acolhida na vida adulta, matriculam-se em instituições educacionais que ofertam Educação de Jovens e Adultos para continuarem estudando e terem melhores oportunidades de vida. Dessa forma, apresenta-se um panorama teórico da EJA, no Brasil, assim como reflexões sobre sua influência na vida de migrantes vinculados(as) à esta modalidade.

No Brasil, a discussão sobre a formação de jovens e adultos, com um viés mais cidadão, foi impulsionada na década de 1960 por Paulo Freire. Alguns exemplos desse movimento foram os

programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local. Embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíram no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada

à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

A proposta de formação apresentada por Freire tem como ferramenta o diálogo e a intenção é promover a juventude e os adultos à condição de sujeitos de direitos para contribuir com a transformação de seus contextos e da sociedade. O método de Paulo Freire no processo de formação de jovens e adultos ocorre a partir do que ele chamou de temas geradores, ou seja, os assuntos que as pessoas do processo de alfabetização têm contato na vida, em seu cotidiano, e que apresentam um significado social para quem iria estudar.

Aqui, pode-se fazer uma primeira análise da EJA com as questões migratórias, uma vez que migrantes matriculados(as) nesta modalidade de educação necessitam, na maioria dos casos, de um processo de (re)alfabetização, sobretudo, por conta da aprendizagem de um novo idioma. Defende-se que os migrantes podem contribuir para as discussões dos temas geradores por vivenciarem diversas situações durante o processo migratório, assim como os enfrentamentos na busca de uma acolhida efetiva no Brasil, sendo a escola um espaço de potencial integração.

Freire (2001) entende que os(as) jovens e adultos considerados analfabetos(as) são oprimidos(as) por consequência do processo político e econômico do país. A ação da educação de jovens e adultos, para o autor, era a tentativa de dar-lhes o que em tempo não foi possível, ou seja, por diversas questões a pessoa não conseguiu estudar no período da infância e adolescência. No caso dos(as) migrantes, a EJA corrobora para uma grande oportunidade de formação de pessoas que chegam no Brasil na vida adulta e, em muitos casos, já com diplomas de conclusão de curso no país de origem que nem sempre são validados na nova realidade, fazendo com que essas pessoas também se encontrem em uma condição de oprimidos(as).

Nesse sentido, a EJA não pode ser entendida como uma ação assistencialista e de favor, como historicamente a educação de jovens e adultos se desenha, pois o que leva uma pessoa ao não estudo em tempo, muitas vezes, é a própria organização econômica e social a qual pertence, ou até mesmo um processo migratório que muda por completo a vida dessa pessoa, dentre outras situações. Assim, não se trata de uma questão de querer ou não querer estudar, os motivos vão além disso.

Freire (2001), propõe uma alfabetização conscientizadora, ou seja, defende a “leitura do mundo” e não só a leitura da palavra, como afirmou o autor em sua obra. A alfabetização dos(as) jovens e adultos nacionais e migrantes é fundamental para que essas pessoas entendam o mundo e o contexto em que estão inseridos.

A Educação Popular no Brasil foi a principal referência para a construção da Educação de Jovens e Adultos por Paulo Freire e seus companheiros na década de 1960 no Brasil. Os saberes dos(as) educandos(as) e suas experiências de vida eram à base da construção da proposta educativa. É preciso considerar que a Educação de Jovens e Adultos ocorria em diferentes espaços educacionais e buscavam abranger vários espaços.

De acordo com Paludo (2010, p. 140), Paulo Freire foi um dos principais idealizadores desta educação voltada essencialmente para as classes populares por melhores condições de vida

Paulo Freire é quem consegue, engajado nas lutas do Brasil nos anos de 1960, fazer a leitura da realidade brasileira e latino-americana e iniciar o processo de formulação de uma pedagogia que se nutre de diferentes abordagens filosóficas (Torres, 1981) e de práticas educativas populares concretas que ocorriam em diferentes contextos e situações: da alfabetização de adultos, passando pelas escolas, organização operária e lutas camponesas por terra, estando presentes em processos revolucionários, como as experiências da Nicarágua e de Cuba.

Como é possível perceber, as ações educacionais da Educação de Jovens e Adultos

extrapolavam os muros escolares e existia a necessidade de campanhas e mobilizações sociais em diversos espaços contra o analfabetismo de jovens e adultos. É preciso destacar que, naquela época, um termo muito utilizado para caracterizar esse processo era “erradicação do analfabetismo”. Paulo Freire combatia esse termo, pois considerava que a alfabetização era uma questão política e social derivada de uma sociedade injusta e não podia ser tratada como uma “erva daninha” ou uma “chaga para ser erradicada”.

Uma das características dos(as) jovens que atuavam junto com Paulo Freire na década de 1960 na Educação de Jovens e Adultos era o engajamento social e a relação com os movimentos sociais da Igreja Católica, mais especificamente, o Movimento de Educação de Base – MEB (1961-1966). As práticas desses(as) jovens eram inovadoras para o período e buscavam uma Pedagogia da Participação Popular.

Passadas 60 décadas, na atualidade, a EJA ainda é de extrema importância para a educação brasileira no sentido de garantir acesso à educação a maior parcela da população possível. No caso dos(as) migrantes residentes no Brasil, a inexistência da EJA acarretaria em maiores desigualdades sociais e maiores chances de o Estado fracassar na garantia da educação como um direito de todos(as).

Fávero (2006) foi um dos grandes aliados de Paulo Freire que pertenceu ao Secretariado Nacional do Movimento de Educação de Base (MEB) desde a sua criação em 1961, até maio de 1966. Ele foi responsável por treinamentos das equipes locais e das orientações metodológicas da ação educativa dos movimentos. Para ele, O MEB teve seu início na década de 1960 no Movimento de Cultura Popular, no Recife, na Campanha de Pé no Chão, em Natal e no Centro de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes.

Em seu livro “Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base”, Fávero (2006) apresenta o material didático que ele,

Paulo Freire e as equipes locais organizaram em conjunto com os(as) alunos(as) para a alfabetização de adultos na década de 1960 no Brasil. Neste período, uma das críticas sobre a maneira tradicional como a alfabetização de adultos era realizada no Brasil estava voltada para as análises dos materiais didáticos. Os textos eram considerados inadequados, pois davam aos(as) adolescentes e aos(as) adultos(as) os mesmos tratamentos dados às crianças e projetavam valores da vida urbana. Desta maneira, a equipe de Paulo Freire elaborou materiais para que as pessoas não somente “lessem as palavras, mas pudessem fazer a leitura do mundo”, como afirmava Paulo Freire.

Os princípios e fundamentos desse material didático denominado “Viver é lutar” estão expressos nesta descrição de Fávero (2006, p. 175):

A educação visa à ação. Ora, a ação humana tem três requisitos essenciais. Em primeiro lugar, o homem age diante de um fato que é real para ele; é, portanto, imprescindível que ele tome consciência da realidade sobre a qual ele vai agir. Ao lado disso, o homem assume uma atitude diante dessa realidade. Para que a atitude se concretize em ação, o homem parte sempre dos meios que lhe oferece a cultura (sejam por meios instrumentos físicos, verbais, etc.). A organização didática de uma ação educativa não pode, portanto, deixar de situar-se nesses três planos: conscientizar, motivar atitudes, proporcionar instrumentos de ação.

Fávero (2006) também descreve que os livros produzidos eram cartilhas de alfabetização. Embora Paulo Freire criticasse as “cartilhas tradicionais”, o movimento considerou que a produção de cartilhas para as pessoas do meio rural era importante pois elas teriam acesso a seus próprios livros. Essas cartilhas apresentavam textos que tinham como objetivo alfabetizar, conscientizar e levá-las a um processo de engajamento social para mudar as condições precárias de vida. Foram elaborados 3 livros: “Saber para viver”, “Viver é lutar” e “Saber para Construir”. Esses livros eram compostos por várias lições que partiam das situações

de vida e dos trabalhos dos camponeses. Esses materiais também eram transmitidos a os(as) alunos(as) por meio radiofônico. Os livros eram pautados em fundamentos filosóficos e antropológicos.

Mesmo que as lições não tratavam especificamente sobre a situação da população migrante, em condição próxima de opressão, pode-se considerar uma similaridade entre os enfrentamentos dos camponeses naquela época e migrantes na atualidade. Dessa forma, considera-se que tal método de alfabetização é também adequado para uso em turmas de alunos(as) migrantes que precisam alfabetizar-se de forma rápida, simples e efetiva através de uma educação crítica e contextualizada.

Essas lições, mencionadas anteriormente, estão descritas no livro de Fávero (2006) que apresenta os textos e fotos de trabalhadores(as) rurais nordestinos(as) que ilustram as dificuldades que as classes populares possuíam naquela época. Compartilharemos algumas dessas lições socializadas no livro de Fávero (2006, p.181): “1ª Lição – Eu vivo e luto. Pedro vive e luta. O povo vive e luta. Eu, Pedro, e o povo vivemos. Eu, Pedro e o povo lutamos. Lutamos para viver. Viver é lutar.”

Como é possível observar, a proposta elaborada por Paulo Freire e seus(suas) companheiros(as), já na primeira aula, apresentavam um caráter revolucionário e crítico que corresponde à realidade de muitos(as) brasileiros(as), mas também de migrantes que cotidianamente associam as vivências com lutas diárias.

Baquero (2010) analisou a Educação de Adultos de Paulo Freire e afirma que o cerne da sua obra era a problematização. Ele compreendia a alfabetização não como um ato mecânico de codificação e decodificação, mas como um ato de leitura crítica do mundo.

Em outra lição desta mesma cartilha, podemos encontrar interrogações sobre a condição de desigualdade e opressão das classes populares: “4ª lição – Pedro trabalha. Sua mulher também. Eles trabalham para sustentar a família. Mas a família de Pedro passa fome. O povo

trabalha e vive com fome. É justo a família de Pedro passar fome? É justo o povo viver com fome?” (Fávero, 2006, p. 182).

Esses textos estratégicos buscavam levantar elementos com os(as) educandos(as) para o diálogo, as trocas de informações, discussões sobre desumanização, processos exploratórios e opressivos. Os textos eram elaborados para o exercício da discussão e a educação como prática da liberdade.

Em relação aos conteúdos da Educação de Jovens e Adultos, Freire (2001) afirmava que eram os(as) educadores(as) que precisavam selecioná-los cuidadosamente com as classes populares. Para ele

não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 2001, p. 16).

Nesta mesma sequência de ouvir as pessoas oprimidas e questionar as suas condições de vida e de classe, outra lição descrita por Fávero (2006, p.183) demonstra a intencionalidade e a opção política para conscientização e busca da transformação social: “6ª Lição – O povo tem fome e doença. Por que tanta doença no povo? O povo precisa de escola. Precisa de casa e comida. O povo precisa de trabalho. É dura a vida do povo. O povo pode mudar de vida?”.

Mais uma vez reforça-se a proximidade que esses temas possuem com a realidade migratória. O contexto de mudança, de negociação de direitos, de desigualdade social, dentre outras, são alguns dos enfrentamentos vivenciados pela população migrante que, através desse formato de educação, torna-se mais transformadora no sentido de formar um migrante consciente de seus direitos e não submisso a condições exploratórias na nova realidade.

Essas perspectivas educacionais vão contra a “educação bancária” e mecânica ainda reproduzida em muitas escolas no Brasil e em diferentes países. Para Freire (2001), a educação é um ato político e de engajamento constante:

Educadores e grupos populares descobriram que Educação popular é sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 2001, p.16).

Outras lições das cartilhas propostas na década de 1960 são atuais e necessárias para as escolas, para a educação e para a sociedade brasileira que tem assistido ao desmonte da democracia em nosso país. Podemos encontrar os seguintes questionamentos nas 16^a e 17^a Lições (Fávero, 2006, p. 188):

16^a Lição- Pedro voltou esclarecido do treinamento. Voltou esclarecido de que: O governo é para todos. Todo o povo deve participar do governo. Alguns homens têm de sobra e muitos nada têm. Alguns ganham demais. Muitos trabalham e seu trabalho é explorado por outros. Muita coisa está errada no Brasil. É preciso mudança completa no Brasil.

17^a Lição - Pedro entendeu ainda outras coisas: O povo ignora que é explorado. O povo ignora seus direitos e deveres. Seus direitos não são respeitados. E as leis que existem não são cumpridas. O povo precisa conhecer seus direitos e deveres. O povo precisa ficar esclarecido. Ficar esclarecido para mudar o Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos de Paulo Freire possuía caráter revolucionário e ameaçava as estruturas estabelecidas e o Estado. Os livros e suas ideias representavam uma ameaça, por isso, a sua perseguição pela Ditadura Militar no Golpe de 1964 e a necessidade do exílio em outros países.

Quanto às cartilhas produzidas para a Educação de Adultos, Fávero (2001, p. 178) des-

creve que: “O livro “Viver é lutar” chegou a ser impresso (50 mil exemplares) e distribuído no início de 1964, para todos os sistemas do Nordeste, alguns da Amazônia e Minas Gerais.”. Todavia, em função da ditadura esses livros foram apreendidos pela polícia no governo de Carlos Lacerda. Esses livros ficaram conhecidos como “cartilha comunista dos bispos, financiada pelo Ministério da Educação” (Fávero, 2001, p. 195).

Fávero (2001) também descreve que a Igreja possuía projetos históricos distintos e que nem todos os setores apoiavam esse movimento do MEB. Somente alguns setores mais avançados da Igreja permitiram que essas aulas e os programas do MEB fossem emitidos por emissoras católicas de rádio.

O exílio de Paulo Freire fez com que ele fosse conhecido em vários outros países. Suas ideias fossem propagadas em outros territórios. No Brasil, os cursos de formação de professores(as) usam pouco os seus livros como fundamentos teóricos para as práticas educacionais. Ainda existe muito desconhecimento, preconceito e discriminação em relação aos seus princípios e ideais. Este desconhecimento leva a incompreensão. As práticas educacionais no Brasil, principalmente as escolares, estão fundamentadas em princípios arcaicos.

A história da EJA no Brasil apresentou uma tensão ideológica, principalmente na relação Estado e movimentos sociais no início da década de 1960, pois a proposta do Estado era mais pautada na alfabetização, já os movimentos buscavam a formação politizada dos sujeitos. Contudo, no mesmo período de início desse modelo de EJA mais transformador proposto por Freire, o país, com o golpe militar, sofreu alterações no entendimento deste modelo de educação.

A proposta dos movimentos sociais foi posta de lado e foi assumido um movimento autoritário, tradicional e conservador. O papel do Estado era atender a uma demanda econômica e ideológica que não correspondia ao que vinha sendo proposto pelo movimento de Paulo Freire. Na atualidade, há de se comemorar ain-

da a existência da EJA, todavia, perde-se muito com o afastamento dos métodos teorizados por Freire.

No que tange as questões migratórias, é bastante promissora a ideia de uma Educação de Jovens e Adultos a partir das ideias freireanas, já que se trata de uma metodologia eficaz em tempo reduzido, além de ser política e formar cidadãos e cidadãs integrais e não apenas conhecedores(as) da palavra.

MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO COMBATE AO RACISMO E XENOFOBIA

As revisões de literatura, de acordo com Noronha e Ferreira (2000, p. 191), são “estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico”. Trata-se de uma importante etapa das pesquisas acadêmicas para compreender os avanços e lacunas em diferentes áreas de estudos, assim como constituir parte do referencial teórico com pesquisas atualizadas nas temáticas específicas.

Para iniciar esta seção, apresenta-se uma breve revisão de literatura que se limitou apenas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir das palavras-chave *migração*, *racismo* e *educação*. Mesmo sendo uma característica pertinente às revisões de literatura, neste recorte não foram utilizados filtros de período de publicação em decorrência do baixo número de pesquisas cadastradas na plataforma até o momento.

A partir das três palavras-chave supracitadas, foram encontradas um total de sete pesquisas. Após a leitura flutuante, foram selecionadas uma dissertação e duas teses para análise. Os trabalhos selecionados datam de 2014 à 2018 e foram publicados em universidades de três regiões brasileiras: sul, sudeste e centro-oeste.

A tese intitulada “Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: estudantes africanos(as) lusófonos(as) negros(as) em universidades goianas” (SOUZA, 2014) aborda, dentre outros assuntos, três pautas semelhantes a este estudo, sendo elas as intersecções entre migração e racismo, migração e identidade e migração e educação. Segundo a autora,

as expectativas dos migrantes permeiam o universo da transitoriedade. Todos/as os/as estudantes entrevistados/as demonstraram o abismo existente entre a representação e imaginário acerca do ‘local de acolhida’ [...] e a concretização de uma outra realidade enquanto morador/a estrangeiro/a (SOUZA, 2014, p. 111).

Percebe-se que as realidades migratórias se diferem da expectativa. Na maioria dos casos, migrar está sempre associado à mudança positiva de estrutura social/econômica/cultural. Todavia, com frequência, migrantes compõem grupos vulneráveis nos destinos de acolhida devido à exclusão e ao preconceito. Estar em constante sentimento de transitoriedade é uma característica dos(as) migrantes que os(as) assola de forma veladamente violenta, uma vez que os planos a médio e longo prazo ficam comprometidos devido a impossibilidade de fixar permanência. No que tange à formação acadêmica de migrantes no Brasil, a autora registra que

o/a estudante é migrante à medida em que se desloca no espaço e traz consigo sua individualidade, sua identidade, as lembranças e seus planos traçados, ao mesmo tempo em que interpreta o estudo como um ato presente para a viabilização de sua qualificação educacional/acadêmica (SOUZA, 2014, p. 111).

A questão das identidades dos(as) migrantes aparece em alguns momentos da pesquisa sinalizando forte referência às origens, um elo do passado. O futuro é marcado pela expectativa de melhores condições de vida, tanto individual quanto familiar. O presente é atribuído à escolarização e formação acadêmica como uma ponte para a transformação. Compreender a magnitude do impacto que a educação causa na vida humana é necessário. Para a população

migrante, a acolhida educacional de qualidade é ainda mais necessária, uma vez que todo o projeto de vida das pessoas em trânsito depende dessa etapa.

Em relação ao racismo enfrentado pela população migrante, a autora compreende e defende que a exclusão e preconceito racial dá-se de forma estrutural, institucional e cultural (SOUZA, 2014). A partir disso, é necessário propor ações de empoderamento nos espaços públicos. Um exemplo analisado pela autora

é a organização anual de um evento organizado por estes estudantes intitulado Semana da África, realizada no mês de maio, em que os/as estudantes se encontram, debatem, pensam em temáticas relacionadas ao continente africano a serem apresentadas por palestrantes diversos [...], apresentação dos próprios(as) alunos(as) sobre seus países e questionamentos que envolvem principalmente problemas e preocupações com seus países ou com a visão homogeneizada e homogeneizante sobre o continente africano (SOUZA, 2014, p. 122).

Defende-se a importância de combater o racismo e qualquer tipo de preconceito e exclusão. Assim como Souza (2014), compreende-se que o espaço acadêmico é também território de protagonismo de todas as pessoas, incluindo migrantes e negros(as). Fomentar eventos de debate e reflexão sobre suas origens é uma forma de validar seus conhecimentos e garantir reconhecimento sobre suas lutas, culturas e saberes.

A próxima tese a ser analisada é o estudo de Guimarães (2017), intitulado “O “eu” confronta o “outro”: o que (re)velam as manifestações de brasileiros sobre haitianos nas mídias e redes sociais digitais”. A pesquisa dá ênfase na questão racial enfrentada por migrantes haitianos(as) no Brasil a partir do referencial teórico do que é conhecido por neorracismo, ou seja,

aquele [racismo] que é institucionalizado, escamoteado, negado, e, por suas engenhosidades, relega a população negra a condições socialmente marginalizadas – que ganha novos contornos com o processo migratório de haitianos para o Brasil, a partir de 2010, e se manifesta em discursos veiculados nas mídias e redes sociais

digitais, os quais trazem em seu contexto palavras, frases, expressões com o fito de desqualificar a pessoa negra migrante, isto é, o “outro”, o “estrangeiro” negro, buscando manter e, ao mesmo tempo, fortalecer estereótipos racistas (GUIMARÃES, 2017, p. 235).

Compreende-se, a partir do excerto, que a situação enfrentada pelos(as) migrantes negros(as) ressignifica o sentido do preconceito racial na prática. Além disso, salienta-se que o racismo, a partir do uso de redes sociais e outras mídias, ganha novos espaços e, com isso, assiste-se a uma construção da identidade do(a) migrante como estrangeiro(a), como o(a) outro(a). Tal comportamento corrobora para a exclusão dos(as) migrantes negros(as), assim como a hierarquização das classes e cores, na qual reforça-se que pessoas brancas possuem mais oportunidades do que pessoas negras, sobretudo migrantes.

A partir disso, Guimarães (2017) defende que a educação é um caminho para a construção de uma sociedade mais acolhedora. Entretanto, enquanto as instituições educacionais não compreenderem que a prática escolar requer uma postura de compreensão e respeito das diferenças, não haverá grandes mudanças no sentido social.

De acordo com a pesquisadora, “os documentos educacionais que exigem uma educação cidadã com vistas a consolidar uma sociedade plurirracial convergem para uma política de oportunidades. Diante desses dizeres, cremos estar longe de alcançar esse ideal” (GUIMARÃES, 2017, p. 347-348). Com isso, observa-se que a educação é fundamentada em documentos que garantem acesso e acolhida a diferentes situações e contextos. Porém, ao refletir sobre a prática e a realidade, sabe-se que ainda existem alguns enfrentamentos para garantir que a teoria seja, de fato, aplicada.

Nessa abordagem, reflete-se que

a educação para as relações étnico-raciais não pode prescindir os migrantes negros, sejam eles haitianos ou refugiados africanos e nem pode abstrair-se dos demais, como por exemplos os sírios. O que precisamos pensar é que as práti-

cas educacionais devem antever as condições sociorraciais de todos os segmentos da população, sejam brasileiros ou não (GUIMARÃES, 2017, p. 374).

Ao considerar um currículo que discuta as relações étnico-raciais, torna-se necessário viabilizar ainda mais essas práticas que ainda se apresentam tímidas. Também, defende-se a urgência de não silenciar as vozes migrantes na construção de uma educação para as diferentes culturas. Reconhecer as diferentes identidades, assim como compreender e refletir sobre as diversas faces do racismo é fundamental para uma prática educacional crítica e transformadora.

O terceiro e último trabalho analisado nesta revisão é a dissertação “Travessias: encontros com migrantes e ensino de questões sensíveis”, de Eugenio (2018). Trata-se de uma pesquisa que provocou reflexões acerca dos conceitos de racismo e xenofobia em práticas escolares, durante aulas de história, utilizando as histórias dos(as) migrantes como recursos para tratar de temas sensíveis.

Segundo o pesquisador,

as histórias de migrantes [...] colocam os estudantes como sujeitos sociais ativos, que refletem sobre o cotidiano e transformam a aula de história em um espaço de construtores de um novo entendimento nacional, que ultrapassa a noção de política, no sentido restrito de ações governamentais, no sentido de uma concepção mais plural e comprometida com um projeto de humanidade comum (EUGENIO, 2018, p. 96).

A partir da pesquisa, percebe-se a importância de trabalhar com as histórias dos(as) migrantes para uma compreensão mais sensível da realidade dessas pessoas estabelecerem residência em outro país. Esta metodologia possibilita tornar o(a) estudante mais responsável frente às questões do racismo e da xenofobia enfrentadas pelos(as) migrantes no Brasil. Além disso, forma cidadãos e cidadãs críticos(as) e conscientes de seus próprios direitos e dos direitos de seus iguais e de seus diferentes.

Conclui-se que este formato de educação contribui para uma transformação social ao passo que os(as) estudantes brasileiros(as) e migrantes têm como objeto de estudo as histórias de vida das pessoas migrantes e, com isso, precisam conhecer sobre as políticas, as ações governamentais e as ações humanas na construção de uma sociedade mais justa e na busca por respeito às diferenças.

A partir dos três trabalhos analisados, pôde-se compreender a relação entre migração, racismo e educação. Percebe-se que, no cotidiano, a migração pode provocar um movimento de exclusão e não acolhida, em maioria, de migrantes negros(as). Assim, há uma aproximação considerável entre os temas migração e racismo. Uma forma de combate e de reestruturação desse contexto marcado pelo preconceito é a educação baseada no respeito à pluralidade de existências. Assumir que a escola é um espaço de transformação social está alinhado com suas origens e metas. Dessa forma, educar para as relações étnico-raciais e outras diversidades é uma prática que deve estar presente em todas as instituições educacionais como formação permanente e não facultativa.

A partir do exposto na revisão de literatura e nas reflexões gerais sobre migração já elucidadas neste texto, retoma-se que os fluxos migratórios influenciam o meio social e a vida das pessoas, nacionais e não nacionais. Ao chegar em novo território, o(a) migrante depara-se com novos valores e diferentes símbolos como a linguagem, a moeda, entre outros. De outro lado, os nacionais também vivenciam um choque cultural ao acolher pessoas migrantes.

De acordo com Hall (2003, p. 27), “na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas”. Para o autor, um dos resultados da migração é que essa provoca identidades múltiplas ao considerar o contraste entre culturas de diferentes nacionalidades compartilhando um mesmo território. De forma complementar, Silva (2014) defende o hibridismo cultural como teoria que problematiza a concepção da identidade de forma fragmentada.

Segundo o autor,

na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo [...] coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas [...]. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas (SILVA, 2014, p. 87).

As identidades que se formam a partir do hibridismo cultural apresentam uma compreensão de costumes e condutas de forma fluida. Não é apenas uma junção de culturas diferentes, mas a formação de uma nova identidade com características herdadas de diferentes origens. A partir desse contexto de pluralidade cultural, “a alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de ‘pertencimento cultural’, mas abarcar os processos mais amplos — o jogo da semelhança e da diferença — que estão transformando a cultura no mundo inteiro” (HALL, p. 47, 2003).

Reconhece-se que as culturas e identidades plurais têm ganhado cada vez mais espaço no mundo. Todavia, isso não significa que as violências contra migrantes tenham sido reduzidas. Ao mesmo tempo em que há uma diminuição da segregação de identidades, ainda se presencia a distinção entre o “eu”, pessoa originária, nacional e os “outros”. Para Santos (2016), o preconceito e a exclusão contra os povos migrantes possuem relações com valores fascistas, pois agem “destilando discursos de ódio e de repulsa ao ‘diferente’, ao(à) estrangeiro(a), ao não familiar, vistos como ameaça à uma pretensa estabilidade da ‘ordem’ e da economia mundiais (SANTOS, 2016, p. 8). Com isso, observa-se que o(a) migrante, por ser diferente, em muitos casos, é entendido como ameaça o que gera exclusão ao invés de inclusão.

Além disso, migrantes negros(as) também são vítimas de racismo, definido por Rocha (2016) como a manutenção ideológica da existência de raças e de suas hierarquizações. Para a autora, “as características fenotípicas são

utilizadas como justificativa para atribuição de valores positivos ou negativos, atribuindo a essas diferenças a justificativa para a inferiorização de uma raça em relação à outra” (ROCHA, 2016, p 10-11).

Para o ativista e escritor Sivanandan (2001), a partir das diferenças culturais, migrantes negros(as) sofrem do que foi chamado de xenoracismo. De acordo com o autor, trata-se de

uma xenofobia que carrega todas as marcas do antigo racismo, exceto que não é codificado por cores. É um racismo que não é apenas direcionado aqueles com peles mais escuras [...] mas às novas categorias dos brancos deslocados e desterritorializados [...]. É racismo em substância, mas xenofobia na forma - um racismo que é infligido para empobrecer estrangeiros, mesmo se eles são brancos. É xenoracismo (SIVANANDAN, 2001, p. 2, tradução nossa).

Ao assumir o conceito de xenoracismo, considera-se o preconceito provocado tanto pela raça quanto pela etnia em conjunto. As privações e exclusões que migrantes, em especial aqueles(as) de pele negra, enfrentam na nova realidade no Brasil como país de acolhida são várias e afetam diferentes áreas da vida: econômica, cultural, religiosa, social, dentre outras.

Os fluxos migratórios e a diversidade cultural geram comportamentos racistas e xenofóbicos que precisam ser combatidos. De acordo com Ribeiro (2019, p. 38), “é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre”. Assim, faz-se necessário reconhecer que o preconceito é algo criado e mantido pela humanidade e, após tomar consciência das causas e dos efeitos disso, torna-se imprescindível desenvolver estratégias transformadoras com base no acolhimento, na inclusão e no respeito às diferenças.

Todos os espaços e setores são potenciais locais de discussão sobre o racismo e a xenofobia no Brasil e no mundo. Nesta pesquisa, limita-se como campo de abordagem o território educacional. Portanto, defende-se a importância de um currículo antixenoracista nas instituições educacionais para combater

o preconceito e a exclusão presentes na realidade diaspórica.

Para Silva (2011), os currículos escolares devem evitar tratar as questões étnico-raciais por uma perspectiva exótica e folclórica. Segundo o autor, “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA, 2011, p. 102). Isto posto, reflete-se sobre o destaque que as pautas étnico-raciais e diaspóricas precisam ter no currículo formal das instituições educacionais. Tais debates não devem apenas ser trabalhados de forma isolada para “celebrar” uma data especial, mas sim como parte integrante do conjunto de conteúdos organizado nos documentos curriculares.

No caso da EJA, o trabalho com as questões étnico-raciais é carregado de vivências diferentes dos(a) alunos(as) do ensino regular, por conta da idade mais avançada e por estarem inseridos em outros campos sociais como o trabalho. Nesse sentido, um(a) migrante matriculado na EJA tem um repertório para debater sobre raça mais complexo do que um(a) aluno(a) que ainda ocupa o lugar das infâncias. Assim, considerar um currículo e uma abordagem pedagógica específica para os(as) jovens e adultos discutirem acerca dessas questões é uma necessidade urgente.

Para que isso seja efetivado, o currículo pedagógico deve “centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo” (SILVA, 2011, p. 103) e, também, das mesmas causas em relação aos(as) migrantes, sobretudo aqueles(as) que enfrentam os fluxos mais recentes.

Como práticas acessíveis e necessárias, Ribeiro (2019) adiciona a pertinência de proporcionar que obras de autoria da população negra sejam incluídas nos currículos escolares como produção válida de conhecimento. De acordo com a filósofa, “é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber” (RIBEIRO, 2019, p. 65).

Em complemento, defende-se que, “aproximar as trajetórias e narrativas negras com o currículo escolar permite romper a noção de que o conhecimento está somente pautado nas leituras clássicas e hegemônicas” (GIROTO, PAULA e MAIO, 2020, p. 483-484). Com isso, reflete-se sobre a indispensabilidade de incluir nos currículos as narrativas pelo viés das minorias, incluindo a maior parcela de diversidade possível. Inclusive, ao considerar os(as) jovens e adultos vinculados à Educação Básica, tem-se mais um marcador de minoria.

No entanto, na realidade, nem sempre o currículo está aberto para diferentes visões. Nesses casos, ao invés de possibilitar caminhos, a educação demonstra-se fechada a um recorte, muitas vezes equivocado, da história. Assim sendo,

o apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos [o povo negro] a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas (RIBEIRO, 2019, p. 64).

É pertinente defender que os discursos de pessoas negras e de migrantes vinculados a EJA são legítimos na construção e na manutenção de conhecimentos válidos. Entretanto, enquanto os espaços educativos não se apropriarem dessas narrativas como fontes e recursos didáticos, não haverá, na prática, modificação das estruturas sociais. Para tratar sobre questões étnico-raciais e diaspóricas é basilar que as vozes negras e migrantes sejam respeitadas nos mais diversos segmentos em que já marcam presença.

Como acréscimo, a partir de Gomes (2012), define-se a importância do diálogo intercultural no cotidiano escolar para desenvolver ações pedagógicas de combate ao racismo. Da mesma forma, acrescenta-se que o diálogo intercultural também corresponde a uma conduta rigorosa na extinção da passividade de migrantes nos currículos.

De acordo com a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), a partir da sua implementação, tornou-se obrigatório incluir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial das redes de ensino brasileiras. Para Gomes (2012),

a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012, p. 105).

A abordagem do currículo analisada por Gomes (2012) corrobora para a consolidação de uma educação crítica e inclusiva. A abordagem de questões relacionadas à negritude e à migração – seus processos históricos, estruturais e sociais – deve compreender a existência de identidades plurais e seus(suas) respectivos(as) locais de fala que, por sua vez, precisam ser respeitados(as) e considerados(as) como conhecimentos válidos.

Tais apontamentos comprovam a possibilidade e a urgência de implementar um currículo antixenocrata a partir do diálogo entre as culturas. Elucida-se, ainda a importância de o currículo não promover uma hierarquização dos saberes, mas valorizar e retomar narrativas históricas injustamente silenciadas ao longo dos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi discutir a importância e urgência da implementação de um currículo e práticas inclusivas para migrantes matriculados(as) na EJA. Dessa forma, a pesquisa iniciou-se com uma análise da consolidação da EJA no Brasil, através da perspectiva freireana e, em conjunto, houve o diálogo desta pauta com as questões migratórias em vigência no Brasil.

Notou-se que há muitas semelhanças em discutir sobre EJA relacionada aos(as) alunos(as) migrantes, uma vez que muitos deles(as) estão matriculados(as) nesta modalidade para dar sequência em seus estudos básicos. A Educação de Jovens e Adultos configura-se como uma oportunidade de garantir o direito à educação para migrantes no Brasil. Dessa forma, defende-se a necessidade de manter tal modalidade e, ainda, o apoio de práticas freireanas na realização das práticas pedagógicas. A proposta de construção coletiva no processo de alfabetização através dos temas geradores propostas nas cartilhas de Paulo Freire na década de 1960 são instrumentos importantes para uma educação libertadora e engajada na Educação de Jovens tão necessária para a população brasileira e aos(as) migrantes que aqui chegam em nosso país.

A revisão de literatura apresentada incluiu pesquisas cujos temas tratavam da migração, preconceito e educação. Como conclusões dessa revisão, observou-se que o preconceito com pessoas migrantes e negras é consideravelmente presente na sociedade e nas instituições educacionais. Dessa forma, as pesquisas também apresentaram abordagens que defendem uma educação com postura antirracista e inclusiva.

Após a leitura e análise de teóricos que abordam sobre aspectos relacionados aos efeitos da migração, ao racismo e à xenofobia enfrentada por migrantes, assim como a educação como território de formação crítica e a EJA como determinante na garantia do acesso à educação de muitos(as) jovens e adultos migrantes no Brasil, este estudo defende a produção de um currículo que considera populações negras e migrantes como fontes válidas de conhecimento.

A partir de práticas pedagógicas antixenocratas, coopera-se para uma Educação de Jovens e Adultos que dê visibilidade às identidades de migrantes negros(as) e, com isso, possibilita uma formação intercultural e crítica dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

- BAQUERO, Rute. Educação de Adultos. In: STRECK, Danilo R.; REDIN; Euclides;
- ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição Revista e Ampliada, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 136-137.
- BRASIL. **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 obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- EUGENIO, Jonas Camargo. **Travessias: encontros com migrantes e ensino de questões sensíveis**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.
- FAVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**. Análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). Ilustrações de Paulo Cheida Sans. Campinas- São Paulo, Autores Associados, 2006
- FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. **Política e educação: ensaios / Paulo Freire**. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MAIO; Eliane Rose. Narrativa haitiana e outras práticas pedagógicas: um olhar decolonial para a História do Brasil. Angelo Priori; Ana Lúcia da Silva; Camilla Samira de Simoni Bolonhezi (orgs). **Ensino de História, diversidade e educação antirracista**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.
- GUIMARÃES, Maristela Abadia. **O “eu” confronta o “outro”**: o que (re) velam as manifestações de brasileiros sobre haitianos nas mídias e redes sociais digitais. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2017.
- HALL, Stuart. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (org.) Belo Horizonte: Editora UFMF, 2003.
- NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares;
- KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN; Euclides;
- ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição Revista e Ampliada, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 139-140
- PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Maraga. Visões da Educação de Jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, 2001.
- RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- ROCHA, Roseli. **Racismo**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, 2016.
- SANTOS, Cleusa. **Xenofobia**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SIVANANDAN, Ambalavaner. Poverty is the new black. In: **Race & Class** Vol. 43(2): 1-5. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0306396801432001?journalCode=racb>>. Acesso em: 16 set. 2021.
- SOUZA, Lorena Francisco de. **Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: estudantes africanos/as lusófonos/as negros/as em universidades goianas**. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

Recebido em: 06/11/2022
Aprovado em: 29/11/2022