

EJA POPULAR NEGRA: NOTAS PRELIMINARES SOBRE AGÊNCIA CRIATIVA NEGRA

NATALINO NEVES DA SILVA*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

<https://orcid.org/0000-0002-1746-8713>

RESUMO

Neste artigo, propomos discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como parte das reivindicações realizadas pelo movimento negro brasileiro e por intelectuais engajados(as) na luta antirracista. Considerar a EJA social e étnico-racialmente referenciada contribui para, entre outras coisas, reconhecer a importância da atuação histórica desse movimento realizada também na defesa desta modalidade de ensino. Os principais procedimentos metodológicos utilizados foram: i) o exame de documentos; ii) a realização da pesquisa bibliográfica, entre outros. Os resultados alcançados apontam que as experiências de educação popular concebidas pelo movimento negro junto e com pessoas jovens, adultas e idosas têm muito a nos ensinar.

Palavras-chave: Educação Popular Negra; Equidade Étnico-Racial; Educação

ABSTRACT

EJA POPULAR BLACK: PRELIMINARY NOTES ON BLACK CREATIVE AGENCY

In this article, we propose to discuss Youth and Adult Education (EJA) as part of the demands made by the Brazilian black movement and by intellectuals engaged in the anti-racist struggle. Considering EJA as socially and ethnically-racially referenced contributes to, among other things, recognizing the importance of the historical role of this movement also carried out in defense of this teaching modality. The main methodological procedures used were: i) examination of documents; ii) carrying out bibliographical research, among others. The results achieved indicate that the experiences of popular education conceived by the black movement together with young, adult and elderly people have a lot to teach us.

Keywords: Black Popular Education; Ethnic-Racial Equity; Education

RESUMEN

EJA POPULAR NEGRA: NOTAS PRELIMINARES SOBRE LA AGENCIA CREATIVA NEGRA

En este artículo nos proponemos discutir la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) como parte de las demandas del movimiento negro brasileño y de los

* Professor Adjunto da Faculdade de Educação (FaE), Departamento de Administração Escolar (DAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: professornatalino@gmail.com

intelectuales comprometidos en la lucha antirracista. Considerar a la EJA como un referente social y étnico-racial contribuye, entre otras cosas, a reconocer la importancia del papel histórico de este movimiento realizado también en defensa de esta modalidad de enseñanza. Los principales procedimientos metodológicos utilizados fueron: i) examen de documentos; ii) realizar investigaciones bibliográficas, entre otras. Los resultados alcanzados indican que las experiencias de educación popular concebidas por el movimiento negro junto a jóvenes, adultos y ancianos tienen mucho que enseñarnos.

Palabras clave: Educación Popular Negra; Equidad Étnico-Racial; Educación

REFLEXÕES INICIAIS

Neste artigo, propomos discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como parte das reivindicações realizadas pelo movimento negro brasileiro e por intelectuais engajados(as) na luta antirracista¹. Partindo dessas contribuições, o trabalho educativo realizado nessa modalidade de ensino necessita considerar as diferentes expressões, lutas e contribuições dadas pela população negra² e indígena ao longo da história, conforme previsto na Lei nº. 10.639/03 (atualizada pela Lei nº. 11.645/08) e de suas Diretrizes, que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas instituições de educação públicas e privadas.

A concepção de educação das relações étnico-raciais (ERER) contida nesses marcos normativos antirracistas nos ajuda a compreender melhor que a EJA se trata de uma *modalidade de ensino negra* (SILVA, 2021a). Inclusive, o perfil étnico-racial das pessoas jovens, adultas e idosas que ali estão presentes corrobora com essa afirmação. A esse respeito, é necessário indagar: quais são os motivos sociopolíticos e educacionais que levam essa parcela da população a estar sobrerrepresentada nessa modalidade de ensino? A presença estudantil negra é capaz de impulsionar outras e novas

práticas educativas? No âmbito das políticas educacionais, há algum tipo de correlação entre a desvalorização da EJA e os sujeitos e as sujeitas por ela acolhidos(as)?

Essas indagações nos fazem refletir sobre essa modalidade tanto a partir da perspectiva do direito social e humano como também da construção do direito à EJA étnico-racialmente³ referenciada. Essa orientação, pode ser capaz de desnaturalizar desigualdades sociorraciais históricas que incidem, especialmente, sobre pessoas jovens, adultas e idosas negras, moradoras de vilas, favelas e aglomerados dos centros urbanos e/ou de regiões rurais, que tiveram os seus direitos social e humano à educação negligenciados.

Cabe ressaltar que o foco na questão racial não tem como pretensão desconsiderar outros relevantes marcadores sociais (classe, gênero, etário, orientação sexual, deficiência etc.) que incidem sobre o perfil dos(as) educandos(as), mas sim suscitar o debate, sobretudo com os(as) profissionais da educação que ali atuam, sobre os significados de desenvolver práticas educativas no contexto de uma EJA popular negra.

Nesse sentido, os dados divulgados pelo Censo Escolar realizado em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não deixam dúvidas de que a maior parte dos(as) estudantes matriculados(as) nessa modalidade são negros(as):

1 A elaboração deste artigo retoma algumas reflexões realizadas em textos já publicados.

2 Entende-se negro como uma categoria analítica constituída por pessoas que se autodeclararam como pretas e pardas, conforme levantamento censitário realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

3 Raça é aqui entendida como uma construção científica, sociocultural e política.

“pretos e pardos predominam nos dois níveis de ensino. No fundamental, o grupo representa 75,8% dos estudantes, enquanto, no nível médio, 67,8%. Os alunos que se identificam como brancos compõem 22,2% da EJA fundamental e 31% da EJA médio” (INEP, 2020, p. 5).

Nesse caso, a abordagem relacionada à EJA a ser desenvolvida na EJA requer a criação e recriação de práticas educativas que, muitas vezes, inexistem ou são realizadas de maneira incipiente e pouco sistematizada. Por conseguinte, essa orientação político-pedagógica relacionada à promoção da equidade étnico-racial implica, necessariamente, ampliar os referenciais epistemológicos formativos (SILVA, 2020, 2021b).

Logo, reconhecer desigualdades sociorraciais que atingem este público estudantil não significa tratá-lo como se fosse incapaz de ser protagonista de sua própria história de vida. Muito menos considerá-los(as) como seres passivos ou, até mesmo, apolíticos ante o contexto social opressor. Pelo contrário, esse tipo de postura, inclusive, impossibilita-nos entender a forma que se concretiza o *racismo nosso de cada dia* (BENTO, 2002, CARDOSO, 2002, MUNANGA, 2002, SILVÉRIO, 2018).

O entendimento da EJA popular negra nos convida a considerar a participação ativa dos(as) próprios(as) sujeitos e sujeitas como partícipes no processo de produção das práticas políticas e educativas. A concretização dessas práticas se efetiva, portanto, como sendo constituintes de *lugares de lutas* nos quais as pessoas estão engajadas. É por esse motivo que essa concepção de educação crítica, contra-hegemônica e antirracista busca romper com todo e qualquer tipo de práticas de escolarização de caráter bancária, como bem nos ensinou o educador Paulo Freire (2005).

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) evidencia a esse respeito que o trabalho da EJA tem por objetivo:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 3).

Nessa perspectiva, afirmar a defesa do direito à educação étnico-racialmente referenciada exige o desafio de superar a *alienação racial* (SILVA, 2019). Esse tipo de alienação é produzida-reproduzida por meio de sistemas econômicos, jurídicos, políticos, ideológicos, institucionais, entre outros, de maneira a permitir que a percepção das desigualdades sociorraciais seja naturalizada. Como resultado, essa naturalização dificulta o processo de constituição social de uma *consciência crítica-política-reflexiva-afetiva antirracista*.

Cabe salientar que a formação voltada para a educação das relações étnico-raciais afeta diretamente processos de subjetivação do(a) educador(a) e do(a) educando(a). Nesse sentido, é importante não perder de vista que cada um de nós reage a esse tipo de formação de maneira bastante distinta. No contexto da EJA, em que se constata o acirramento do fundamentalismo religioso, ter essa compreensão é relevante. Afinal, ante a efetividade do *racismo à brasileira* a *formação* étnico-racialmente referenciada ocasiona, entre outras coisas, tensionamentos e conflitos relacionados às *cosmopercepções* de mundos (OLIVEIRA; SANTOS, 2022, OYĒWÙMÍ, 2003).

Assim, compreender a EJA a partir de saberes étnico-racialmente referenciados nos remete a tomar conhecimento das inúmeras experiências sociopolíticas e educativas voltada para pessoas jovens, adultas e idosas realizadas ontem e hoje, que foram desenvolvidas por iniciativas do movimento negro e/ou por sujeitos diversos(as) engajados(as). Diante disso, considerar a EJA popular negra significa também, entre outras coisas, reconhecer a importância da atuação sociohistórica desse movimento em defesa da *Educação de Adultos* e ao mesmo

tempo entender a noção de Educação Popular de maneira mais ampliada.

A ampla divergência de conceituação encontrada pode indicar que existe uma disputa de sentidos e de projetos dentro do campo que tem sido, comumente, chamado de Educação Popular. Admitindo a possibilidade de tal disputa, poderia ser relevante que os pesquisadores interessados no tema atentassem para ela e buscassem refletir sobre o que estão entendendo por Educação Popular nos contextos de suas investigações. E, ainda, se tais disputas de sentido ocorrem no âmbito acadêmico, é possível conjecturar que elas também ocorram no seio dos movimentos e das organizações sociais que desenvolvem atividades de Educação Popular (CORDEIRO; FISCHER, 2021, p.11-12).

É preciso, portanto, reconhecer as lutas do movimento negro a favor da defesa da *Educação de Adultos* ocorridas ao longo da história em espaços formativos escolares e não escolares. É por meio do reconhecimento das práticas educativas que foram e permanecem ainda sendo realizadas que torna-se possível compreender melhor a proposição de uma educação étnico-racialmente referenciada.

AGÊNCIA CRIATIVA NEGRA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES

Os estudos realizados no âmbito da história do negro têm contribuído sobremaneira para desvendar a agência criativa negra acerca da produção de práticas de educação popular realizada por parte de sujeitas negras e sujeitos negros, uma vez que, na narrativa da historiografia oficial, esse tipo de agência foi sistematicamente apagado. Agência refere-se à capacidade de agir ou realizar uma ação. Para os estudos pós-coloniais agência está relacionada “à capacidade dos sujeitos pós-coloniais de iniciar a ação em envolver-se ou resistir ao poder” (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 2000, p.6).

Para o pesquisador e intelectual negro Valter Silvério a agência criativa negro-africana diz respeito ao “enfrentamento dos obstáculos à

participação cultural e política plena dos africanos e seus descendentes no mundo social com histórias e experiências que influenciaram, e continuam a influenciar, os seres humanos que são contadas por outros” (SILVÉRIO, 2022, p.31).

A esse respeito, as irmandades religiosas negras brasileiras, existentes desde o século XVIII, podem ser interpretadas como uma importante agência negro-africana que “podiam interferir (como interferiram) no comportamento de seus membros, educando-os para a vida associativa no mundo urbano. Formava-se a partir delas um embrião do que seriam as organizações negras combativas que dominaram a primeira metade do século XX” (GONÇALVES, 2000, p. 335).

De fato, muitas das lideranças negras que participaram nessas irmandades constituíram associações, como é o caso da Frente Negra Brasileira (FNB), criada em outubro de 1931, na cidade de São Paulo, sendo uma das primeiras organizações no século XX a exigir igualdade de direitos e participação da população negra na sociedade brasileira, conforme podemos observar no registro fotográfico (imagem 1) em celebração do aniversário de sua fundação.

Imagem 1. Aniversário da Fundação da Frente Negra Brasileira



Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional, 1935.

Nessa perspectiva, cabe evidenciar o trabalho de Francisco Lucrécio (1909-2001), cirurgião-dentista e funcionário público, um dos fundadores da FNB, editor do jornal Sen-

zala, e sua preocupação com a valorização do negro brasileiro e o resgate de sua história e suas tradições de luta. Lucrécio foi responsável pelo Departamento de Instrução e professor na Escola de Alfabetização fretenegrina. Os cursos de alfabetização ali ofertados atendiam adultos e crianças pobres negras e não negras na cidade de São Paulo, na década de 1930. Na ocasião, considerava a escola como um meio de garantir para a população negra êxito no processo de inserção socioeconômica e cultural.

Na matéria intitulada “A Escola da Frente Negra Brasileira”, publicada no Jornal A Voz da Raça, Lucrécio destaca a importância de criar uma escola primária com vistas a garantir práticas educativas condizentes com a valorização do pertencimento étnico-racial e a cultura de origem, assim como parte de uma construção política.

A escola FNB que sob a direção do dr. Francisco Lucrécio, auxiliado pela sta. Celina Veiga, os quais dedicando seus maiores esforços para educar e preparar as crianças - o elemento básico formador de uma nacionalidade vigorosa, física e moralmente, a criança de hoje, o homem de amanhã (...). *Eis porque a FNB mantém as aulas noturnas: para instruir não só as crianças, mas também os adultos, os tendo as suas obrigações cotidianas, poderão frequentar as aulas (...). Esta é mais uma glória para a FNB em possuir em seu seio um departamento de combate ao analfabetismo* (A Voz da Raça, 1935, p. 35, grifos nossos).

Na mesma direção, na época, no interior do Teatro Experimental do Negro (TEN), práticas educativas de Educação Popular eram ofertadas diante da ausência de políticas públicas educacionais. Tais práticas apresentavam a preocupação de assegurar a educação de adultos, bem como promover a consciência étnico-racial dos(as) educandos e educandas. O objetivo era enfrentar o racismo à brasileira, amparado por parte do Estado por meio da validação do discurso da mestiçagem e, conseqüentemente, da perpetuação do mito da democracia racial (MUNANGA, 2017).

O Teatro Experimental do Negro (TEN) tinha por base o teatro como um veículo poderoso

de *educação popular*. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, *ministrei por anos a fio um extenso curso de alfabetização (...) tudo entremeado com lições sobre folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça* (RODRIGUES, 1997, p. 27, grifos nossos).

Das experiências compartilhadas, duas dimensões educativas ressaltam como as principais características dessa prática de educação popular, quais sejam: alfabetização de adultos (trabalhadores e trabalhadoras), como documentado na fotografia que registra uma aula de alfabetização no TEN (imagem 2), e combate ao racismo, por meio do processo de conscientização racial. Desse modo, a conquista do direito à educação por parte da população negra está relacionada também com o respeito, a valorização e o reconhecimento da contribuição do legado da cultura africana e afro-brasileira.

Imagem 2. Aulas de alfabetização ministradas pelo professor Ironides Rodrigues no TEN



Fonte: Acervo do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro), 1946.

O curso preparatório de professores, intitulado “Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas”, realizado no ano de 1985, em Salvador, trata-se de outra experiência de agência criativa negra de práticas educativas de educação popular realizadas pelo movimento negro. Em parceria com o sistema de

educação local, a militância buscou investir na erradicação do analfabetismo articulada com a promoção da igualdade étnico-racial, conforme registra o Caderno de Educação Popular da época.

Outra preocupação nossa é com o analfabetismo. A população negra é que foi deixada sem alfabetização. Desde 1978, reivindicamos o voto para o analfabeto. Aqui na Bahia, no início de 1980, fizemos experiência que não funcionou muito por falta de recursos financeiros, principalmente. Agora, em 1986, vamos recomeçar, com o apoio financeiro e técnico da Fundação Educar (...) *vamos aliar o ensinar a ler e ler-e-escrever com a discussão sobre a questão racial* (Raça Negra, 1986, p. 35, grifos nossos).

Práticas de educação popular negra realizadas, ontem e hoje, por parte de sujeitos diversos engajados na luta antirracista guardam em si a radicalidade política em relação à necessidade de superação de opressões sociorraciais históricas que incidem de maneira mais contundente os povos da diáspora africana. Além disso, nas últimas décadas, cada vez mais tem sido reconhecido que essas práticas educativas significam a renovação do campo da educação popular. Afinal, “migrações da diversidade, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a intertransculturalidade, a questão de gênero, idade, etnia, sexualidade, desenvolvimento local, emprego e renda” (GADOTTI, 2012, p. 20) são discussões caras em um momento em que se constata a ascensão da ultradireita ao poder político em diferentes partes do mundo.

A CONSTRUÇÃO DE UMA EJA POPULAR NEGRA

As experiências de educação popular concebidas pelo movimento negro junto e com as pessoas jovens, adultas e idosas têm muito a contribuir para compreendermos a EJA. Afinal de contas, são os saberes emancipatórios antirracistas gerados a partir dessas experiências que animam as possibilidades de elaborar o trabalho educativo numa perspectiva de uma EJA popular negra. Nesse caso, práticas sociais

produzidas no âmbito da cultura popular negra são centrais na realização de tais práticas.

Nessa perspectiva, reconhecer o caráter político e contracolonial existente nelas se torna uma tarefa primordial. Arroyo (2017) entende a esse respeito que ainda hoje a cultura popular tem sido pensada e tratada pela cultura hegemônica e até pedagógica como despolitizada. Diante disso, os movimentos sociais, que são também movimentos culturais, desempenham uma importante função social, haja vista que:

[...] trazer com centralidade as relações entre cultura, conhecimento, ciência e diversidades é uma forma de alargar e enriquecer o direito ao conhecimento. Direito a saberem-se produtores de culturas e até segregados em suas culturas. Uma maneira de formarem-se sujeitos culturais, de resistências e de lutas nesse campo da cultura. Por aí a escola e a EJA passam a ser afirmar como um espaço de cultura, com seus professores-profissionais da cultura (ARROYO, 2017, p.173).

A função social de uma educação étnico-racialmente referenciada necessita levar em conta a contribuição social, política, intelectual, econômica, religiosa etc. de diferentes povos na formação social do país, conforme propõe o documento da DCNERER. Todavia, nos últimos anos, a partir da disseminação do discurso de ódio social e antidemocrático, temos assistido à elevação, de modo vertiginoso, tensionamentos sociorraciais que afetam diretamente as conquistas de direitos sociais e humanos duramente efetivados em função da participação política dos movimentos negros, de mulheres negras e indígenas, entre outros. O programa político-partidário da Escola Sem Partido é exemplar nesse sentido, pois a sua abordagem ideológica questiona frontalmente “a perspectiva da diversidade étnico-racial por meio da difusão de questionamentos sobre a pertinência da luta pela igualdade racial e as políticas afirmativas, ataques a cotas raciais, a diversidade do currículo, o aumento do racismo religioso, a censura de conteúdos de livro didático” (DIAS; BATISTA, 2020, p. 195).

Nessa lógica, pensar na realização de uma proposta educativa relacionada à EJA popular negra, comprometida com a valorização do conhecimento dos sujeitos sociais que estão ali presentes, implica, necessariamente, a garantia de condições sociais democráticas. A perda de direitos sociais e humanos conquistados a partir da conquista democrática da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), tem sido significativa ante a ameaça de processos de dessubjetivação da vida humana ocasionada pela financeirização do capital (ANTUNES, 2018, CASTIANO, 2018, DOWBOR, 2020, SODRÉ, 2021).

Nessa direção, a realidade dos sujeitos diversos que estão hoje inseridos na EJA, quais sejam: as pessoas moradoras de ocupações urbanas ou rurais, jovens, adultos(as) e idosos(as) negros(as) e não negros(as), quilombolas, indígenas, mulheres, ribeirinhos, extrativistas, trabalhadores empregados e desempregados, em privação de liberdade, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas em situação de rua, domésticas, profissionais do sexo, dentre tantos outros, é negligenciada no conjunto de competências e habilidades essenciais expresso no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018).

Não é apresentada nenhuma orientação na BNCC relacionada a essa modalidade de ensino. Nesse sentido, é problemática a noção de itinerários formativos em relação à oferta de ensino médio na EJA, por exemplo. Refletindo um pouco mais, como a oferta desses itinerários serão implementados nessa modalidade, haja vista que a sua oferta se destina a acolher educandos(as) trabalhadores(as) e, grosso modo, matriculados(as) no turno noturno? Dessa maneira, o que está por trás de sucessivas reformas ocorridas no âmbito das políticas educacionais desde a década de 1990 é a disputa entre a lógica privatista empresarial de ensino e a garantia da educação como direito social e humano.

Alguns dos princípios formativos técnico-instrumentais que orientam o documento

da BNCC são: empregabilidade, centralidade nas competências, modelo de avaliação eficientista, entre outros, com vistas a exacerbar relações individuais e privatistas da realidade social. Competências e habilidades são eixos centrais presentes no documento que defende determinada formação individual, de modo a exaltar o autoempreendedorismo em detrimento da valorização do direito da educação básica de qualidade social e étnico-racialmente referenciada.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

O compromisso social da promoção de uma educação étnico-racialmente referenciada é poético [político e ético], afetivo e coletivo em detrimento da exaltação meramente do individualismo racionalista, que se apresenta como *história única* de uma concepção de mundo baseada no paradigma mercadológico. Se, por um lado, práticas sociais fundamentadas no antirracismo têm gerado experiências de letramento político democrático, por outro, a imposição consumista da vida é sustentada por letramento político neoliberalista global.

Nesse sentido, abordagens de EJA popular negra estão intrinsecamente relacionadas às ações e realizações históricas que foram promovidas pelo movimento negro e/ou por sujeitos diversos engajados por meio de agências sociopolíticas, artísticas, religiosas e culturais, entre outras. Experiências educativas antirracistas realizadas ontem e hoje nutrem e inspiram outras e novas abordagens de ensino e aprendizagem. A premissa de que o movimento negro politiza e reeduca a sociedade por meio das suas lutas sociais historicamente realizadas (GOMES, 2017) constitui, portanto, a base de uma educação étnico-racialmente referenciada e popular.

Desse modo, é preciso fazer confluir saberes emancipatórios antirracistas construídos pelo movimento negro político e educador nas práticas educativas escolares e não escolares, realizadas na EJA. Logo, essa compreensão suscita considerar a realidade social e de vida das pessoas jovens, adultas e idosas negras e não negras. De igual modo, ao considerar essa modalidade de ensino como uma modalidade de ensino negra, a correlação entre desigualdades sociorraciais e exclusão dos direitos sociais e humanos necessitam ganhar centralidade.

Assim, a criação de um ambiente acolhedor, afetivo-sensível e contra-hegemônico permite aos(as) educandos(as) e educadores(as) envolvidos(as) compartilharem suas experiências vividas do racismo. Experiências essas muitas vezes difíceis de serem revisitadas/abertas. Na criação de *ambientes seguros*, é possível ainda mapear e construir práticas antirracistas. Por esse motivo, cartografias participativas antirracistas subsidiam teórico-metodologicamente a efetivação de uma proposta de EJA popular negra.

CARTOGRAFIAS PARTICIPATIVAS ANTIRRACISTAS

Pensar em termos de cartografias participativas antirracistas na EJA significa considerar que as práticas educativas que ali se realizam acontecem em distintos contextos socioespaciais e territoriais. Por conseguinte, nos territórios comunitários negros, há inúmeras ações sociopolíticas que contam com a participação de discentes e docentes na sua realização. Dessa maneira, elas se dão por meio de relações educativas humanas marcadas pelas diversidades, entendidas aqui para além de um multiculturalismo liberal. Afinal, o principal objetivo desse tipo de multiculturalismo é atender a lógica do consumo, evitando com isso toda e qualquer possibilidade de tensionamento e conflito sociopolítico.

Nas palavras do pesquisador jamaicano Stuart Hall (2003, p. 53), o multiculturalismo

liberal “busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado”. Reconhecer a sociedade brasileira como multicultural e pluriétnica, conforme proposto no documento das DCNERER, significa, portanto, a capacidade de construir outro projeto de país. E, nesse caso, a “história e cultura afro-brasileira, africana [e indígena] não se restringe à população negra, ao contrário, diz 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” (BRASIL, 2004, p.17).

O conceito de cartografia aqui utilizado extrapola a noção positivista e eurocêntrica que o entende somente como a utilização de técnica “neutra” para elaboração representacional de mapas. O termo cartografia é inspirado no conceito automapeamentos. Para Viana Jr. (2009), o automapeamento consiste na maneira como os próprios sujeitos (povos originários, quilombolas, ribeirinhos etc.) se autoclassificam de maneira participativa em seus territórios.

Instiga-nos a pensar nesse sentido como os(as) próprios(as) educandos(as) e educadores(as) inseridos(as) em territórios socioeducativos se autoclassificam em relação à construção de sua identidade étnico-racial. O processo cartográfico contribui ainda para mapear distintas agências criativas negras sociopolíticas, artísticas, religiosas e culturais de que eles(as) participam. Nessa perspectiva, uma abordagem da educação étnico-racialmente referenciada precisa problematizar determinados rótulos sociais que foram historicamente construídos acerca das pessoas jovens, adultas e idosas presentes nessa modalidade de ensino negra, quais sejam: “degenerado”, “perigosa”, “preguiçosa”, “analfabeto”, “defasado”, “repetente” etc. Esse tipo preconceituoso e hierárquico de classificação cristaliza a forma de compreender os(as) educandos(as) apenas pelo viés do

estigma social. Contudo, em sua comunidade de origem, esses(as) mesmos(as) sujeitos(as) são reconhecidos por outros vínculos, pertencimentos e atributos sociais.

Nessa lógica, construir automapeamentos com a participação dos próprios atores sociais pode contribuir para evidenciar ações sociopolíticas e culturais de lutas, enfrentamentos e resistências negras. Por conseguinte, o trabalho cartográfico consiste em uma maneira possível de compreender ativismos participativos antirracistas na EJA.

Em vista disso, cartografar práticas antirracistas, em vez de reforçar classificações discriminatórias, constitui um passo importante em direção à construção de uma EJA popular negra. Imagine o quanto revelador será perceber que estão presentes ali, compartilhando o mesmo ambiente formativo: líderes comunitários(as), representantes de sindicatos de trabalhadores(as), capitão(ã) de guardas de congadas, integrantes de coletivos juvenis, benzedeiras, membros(as) de movimentos sociais, participantes de grupos religiosos de matrizes afro-brasileiras, entre outros.

Assim, as cartografias participativas podem auxiliar ainda a conhecer melhor a realidade socioeconômica local, visando mapear empreendimentos econômicos e solidários (cooperativa, associação de trabalhadores, empresa autogestionária, rede de comércio solidário, feira de comercialização, entre outros) existentes nos territórios. Afinal, uma das funções sociais da Economia Solidária é criar oportunidades reais solidárias de trabalho e de obtenção de renda para um número considerável de pessoas, inclusive, educandos(as) negros(as) que não encontram com facilidade empregos no mercado formal de trabalho ou não têm condições para, individualmente, constituir negócios próprios que sobrevivam.

A partir desse ponto de vista, o olhar atento, capaz de relacionar EJA popular negra e Economia Solidária, alinha-se a agendas políticas contemporâneas, a saber: envolvimento sustentável, consumo consciente, racismo am-

biental, tecnologias limpas, futuros verdes, preservação da natureza, valorização dos saberes tradicionais etc. E mais, a Economia Solidária se apresenta como um caminho possível para amenizar a exclusão social e econômica que afeta expressivo número de brasileiros. Cabe ressaltar que ela se organiza:

[...] dentro da economia capitalista. Distingue-se pelo modo de propor a organização da produção e distribuição (ou comercialização) dos bens e serviços que resultam do trabalho organizado em suas unidades produtivas. Também se distingue pela maneira como são concebidas as relações entre os que trabalham na produção e na distribuição e entre estes e os consumidores (HORTA, 2012, p.10).

Nessa direção, o exercício cartográfico também é válido para os profissionais da educação. Afinal de contas, existem várias situações nas quais se verificam a ausência da discussão dessa modalidade de ensino na formação inicial docente. A utilização da cartografia permite ainda mapear vínculos territoriais, sindicais e de participação em movimentos sociais desses profissionais. E mais, o trabalho por elas(es) realizado com vista a criar práticas educativas antirracistas voltadas para a EJA.

Desse modo, a construção de automapeamentos, com a participação dos próprios atores sociais envolvidos(as) na realização dessas práticas, constitui em si novas e outras possibilidades relacionadas às abordagens de EJA popular negra.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS...

A partir dos princípios educativos contidos na Lei nº. 10.639/03 (atualizada pela Lei nº. 11.645/08) propomos discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como parte das reivindicações realizadas pelo movimento negro brasileiro e por intelectuais engajados(as). Nessa direção, as experiências de educação popular concebidas pelo movimento negro junto e com as pessoas jovens, adultas e idosas têm muito a nos ensinar. São os saberes emancipatórios antirracistas gerados a partir dessas experiên-

cias que nos animam a pensar possibilidades do trabalho educativo numa perspectiva de uma EJA popular negra.

Para tal, recorreremos a noção de agência criativa negro-africana no que concerne a realização de práticas educativas no âmbito da educação popular. De modo geral, essas práticas antirracistas guardam em si a radicalidade sociopolítica em relação à defesa do direito social e humano da educação de adultos, bem como a necessidade de superação de opressões sociorraciais históricas que incidem sobre os povos da diáspora africana.

A concretização de uma educação étnico-racialmente referenciada está relacionada com os *lugares de lutas* antirracistas nos quais as pessoas estão engajadas. Desse modo, é preciso considerar e criar condições da participação dos(as) próprios(as) sujeitos e sujeitas no processo de produção dessas práticas. Nesse caso, construir *cartografias antirracistas participativas* na EJA contribui para conhecer práticas sociopolíticas e culturais que são promovidas próprios atores sociais em seus próprios territórios.

Pensar acerca de uma educação étnico-racialmente referenciada está condizente com o que propõe o documento das DCNERER. Assim sendo, a garantia do direito social e humano da EJA está intrinsecamente relacionada com o reconhecimento da contribuição social, política, intelectual, econômica, religiosa etc. da população afro-brasileira, africana e indígena na formação social do país. É nessa perspectiva que reconhecer as contribuições da agência criativa negra acerca da educação popular, constitui um passo importante em direção à construção de uma EJA popular negra.

REFERÊNCIAS

A ESCOLA DA FRENTE NEGRA BRASILEIRA. **A Voz da Raça**. São Paulo. 1935. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/voz-raca/845027>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o

novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília, DF: INCTI, 2015.

BENTO, Maria A. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-57.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.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. 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.

CADERNO DE EDUCAÇÃO POPULAR. **Raça Negra**. Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP), nº. 7, Salvador, BA, 1986.

CARDOSO, Marcos. **O movimento negro em Belo Horizonte**: 1978-1998. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CASTIANO, José. **A liberdade do neoliberalismo**: leituras críticas. Maputo: Editora Educar/CEMEC-Modernizando tradições, 2018.

CORDEIRO, Betânia; FISCHER, Maria Clara Bueno. Por onde caminha o campo investigativo da educação popular? Questões que orientam o debate atual. **Educação em Revista** [online]. 2021, v. 37, jul., 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698230682>>. Acesso em: 13 set. 2022.

DIAS, Lucimar; BATISTA, Clarice. O movimento escola sem (?) partido, práticas pedagógicas e a educação das relações étnico-raciais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 39, p. 180-198, abr./jun. 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/MbEmsID>>. Acesso em: 05 out. 2022.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca**: novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições Sesc, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: Domínio Epistemológico, v. 18 n. 2 2012. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3909>>. Acesso em: 15 out. 2016.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Trad. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 51-100.

HORTA, Carlos. **Textos Básicos**: Economia Solidária. Belo Horizonte: MEC/SECAD/DPEJA/NESTH/NEJA, 2012.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2019. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/>

[estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Origens do racismo científico. In: GISLENE, A. **A invenção do ser negro**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Elaine; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-345.

OLIVEIRA, Heli; SANTOS, Erisvaldo. **Revista e-Curriculum**, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo-PUC-SP, São Paulo, v.20, n.1, p.155-177, jan./mar. 2022. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54840/39434>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (Orgs.). **The African philosophy reader**: a text with readings. 2nd ed. New York: Routledge, 2003.

RODRIGUES, Ironides. Diário de um negro atuante. **THOTH**. Informe de distribuição restrita do senador Abdias do Nascimento, nº 3 (1997) - Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1997.

SILVA, Natalino Neves da. A centralidade dos saberes a partir da noção de experiência social no trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores. In. SPIGOLON, Nima et all (Orgs.). **Tambores, Urucuns e Enxadas**: práticas e saberes contribuindo para a formação humana. Campinas, 2019. Disponível em: <<https://editorablarlento.blogspot.com/p/coletaneas.html>>. Acesso em: 20 out. 2019.

SILVA, Natalino Neves da. Educação Popular Negra: breves notas de um conceito. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8488>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

SILVA, Natalino Neves da. EJA: uma modalidade de ensino negra! **Jornal Pensar a Educação em Pauta**. Belo Horizonte, 25 jun. 2021a. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/eja-uma-modalidade-de-ensino-negra/>>.

SILVA, Natalino Neves da. Educação Popular Negra: uma agenda de pesquisa para a EJA. In. SILVA, Walesson; OLIVEIRA, Heli (Orgs.). **Educação decolonial e Pedagogia Freireana**: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador. Belo Horizonte: Sararé, 2021b. p. 95-111. Disponível em: <<https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2021/10/SILVA-WG-OLIVEIRA-HS-Edu-Decol-e-Ped-Freireana-2021-eBOOK.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2022.

SILVÉRIO, Valter. Novas experiências de inclusão: ação afirmativa para negros e nativos no Brasil. **Revista Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 155-185, 2018. Disponível em: <https://portaldev.sesc.com.br/wps/wcm/connect/2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1/SS34_web.pdf?MO-

[D=AJPERES&CACHEID=2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1](https://portaldev.sesc.com.br/wps/wcm/connect/2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1/SS34_web.pdf?MO-D=AJPERES&CACHEID=2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1)>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SILVÉRIO, Valter. **Agência criativa negra**: rejeições articuladas e reconfigurações do racismo. São Paulo: Intermeios, 2022.

SODRÉ, Muniz. **A Sociedade Incivil**: mídia, liberalismo e finanças. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

VIANA JR., Aurélio. O reencantamento da cartografia. **Le Monde Diplomatique** (Brasil), v. Ano 2, p. 36-37, 2009. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/o-reencantamento-da-cartografia/#:~:text=por%20Aur%C3%A9lio%20Viana%20Jr.&text=Na%20hist%C3%B3ria%20das%20representa%C3%A7%C3%B5es%20espaciais,mitos%2C%20e%20n%C3%A3o%20da%20geografia>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

*Recebido em: 03/03/2023
Aprovado em: 20/03/2023*