

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA CAMPO: itinerários possíveis

*Rosiane Souza Santos
Idalina Souza Mascarenhas Borghi*

Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou refletir através do diálogo com professores de uma escola do campo os itinerários possíveis para trabalhar a educação das relações étnico-raciais (ERER) na EJA campo. O estudo é de abordagem qualitativa, amparado pelos pressupostos da pesquisa participante e como instrumento de produção de dados foram utilizados os círculos epistemológicos, ancorados nos círculos de cultura freireanos, realizados com onze professores da educação de jovens e adultos, a partir de três eixos, sendo o 1º Eixo: EJA campo; 2º Eixo: ERER na EJA campo; 3º Eixo: formação continuada para ERER na EJA campo, sendo analisados com o suporte da análise de conteúdo (Bardin, 1977). O trabalho revelou que quando os professores abordam nas aulas a religião de matriz africana, os estudantes apresentam resistência e ainda há falta de planejamento; e como possibilidades os docentes veem o trabalho com a cultura e a tradição africana, que se mantêm vivas nas comunidades camponesas.

Palavras-chave: ERER; EJA campo; itinerários possíveis.

ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION IN RURAL YOUTH AND ADULT EDUCATION: possible pathways

Abstract

This paper presents the results of a research that aimed to reflect, through dialogue with teachers in a rural school, on possible pathways for addressing ethnic-racial relations education in rural youth and adult education. The study follows a qualitative approach, grounded in the principles of participatory research. The data was collected using epistemological circles, which are based on Freire cultural circle principles, conducted with eleven teachers in youth and adult education basic on three axes, being the 1st Axis: EJA campo; 2nd Axis: ERER in EJA campo; 3rd Axis: continuing education for ERER in EJA campo. The data was analyzed using content analysis (Bardin, 1977). The study revealed that when teachers address African religions in their classes, students show resistance, and there is a lack of planning. As improvement, educators see opportunities in working with African culture and traditions, which remain alive in rural communities.

Keywords: ethnic-racial relations education; rural youth and adult education; possible pathways.

EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA EJA CAMPO: itinerarios posibles

Resumen

El artículo presenta resultados de una investigación que buscó reflexionar a través del diálogo con profesores de una escuela rural sobre los posibles itinerarios para abordar la educación de las relaciones étnico-raciales (ERER) en la educación de jóvenes y adultos (EJA) en el campo. El estudio tiene un enfoque cualitativo,

respaldado por los presupuestos de la investigación participativa, y como instrumento de producción de datos se utilizaron los círculos epistemológicos, basados en los círculos de cultura de Freire, realizados con once profesores de la educación de jóvenes y adultos, a partir de tres ejes, siendo el 1º Eje: EJA campo; 2º Eje: EREER en EJA campo; 3º Eje: formación continua para EREER en EJA campo y analizados con el apoyo del análisis de contenido (Bardin, 1977). El trabajo reveló que cuando los profesores abordan la religión de matriz africana en las clases, los estudiantes presentan resistencia y aún hay falta de planificación; como posibilidades, los docentes ven el trabajo con la cultura y la tradición africana, que se mantienen vivas en las comunidades campesinas.

Palabras clave: educación en relaciones étnico-raciales; educación de jóvenes y adultos en el campo; posibles caminos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da pesquisa de mestrado (2023), em parceria com a orientadora e enriquecido com as contribuições do grupo de estudos e apresenta enquanto objetivo refletir, por meio do diálogo com professores de uma escola do campo, os itinerários possíveis para trabalhar a educação das relações étnico-raciais (ERER) na EJA campo, em uma escola do campo¹ de um município do território de identidade Vale do Jiquiriçá/Bahia (BA).

A educação de jovens e adultos é uma modalidade educativa que tem como função reparar injustiça social vivenciada por pessoas das classes populares, o que não significa somente a restauração do direito a uma educação de qualidade negada a determinados grupos sociais, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano, bem como a função equalizadora, a qual deve possibilitar a trabalhadores, migrantes, donas de casa, encarcerados, aposentados e todas as pessoas com baixa escolaridade a entrarem e permanecerem no sistema educacional. Por isso, são necessárias mais vagas e financiamento adequado para estes educandos acessarem a educação. E a função qualificadora tem a tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos, que serão úteis para toda a vida, sendo a função qualificadora o próprio sentido da EJA (Brasil, 2000).

A educação do campo, segundo o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, é aquela que possui seu projeto político-pedagógico em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo, buscando atender aos anseios e necessidades da população camponesa, sendo balizada por suas raízes, a considerar: i) na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; ii) na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura); iii) em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias (Caldart, 2019).

Além disso, precisamos levar em consideração as especificidades de jovens e adultos que são trabalhadores do campo, povos do campo² que vivem da agricultura e lutam pela terra e possuem uma relação forte de cuidado com a terra. Sendo assim, a escola e demais atores/setores da sociedade carecem de uma melhor compreensão da função socioambiental da educação do campo (Caldart, 2020). Entendemos a função socioambiental da educação do campo ligada ao respeito que as comunidades camponesas têm com o meio ambiente e o cuidado com a natureza, visando à produção de alimentos e de renda ambientalmente sustentáveis e à escolha por medidas

¹ Entende-se por “[...] escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010, p. 1).

² “Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (Brasil, 2010, p. 1).

ecológicas e sociais da agricultura em oposição ao agronegócio, que é amparado pela lógica do capital.

A EJA campo é composta em sua maioria por pessoas negras, e atende pessoas vítimas de injustiça social. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), a negação do direito à educação para a população negra do campo aumenta significativamente, sendo que o número de pessoas não alfabetizadas brancas na zona urbana corresponde a 3,1%, e 6,8% para pessoas brancas residentes na zona rural. Já o número de pessoas pretas e pardas não alfabetizadas que moram na zona rural aumenta para 20,7%, enquanto o número de pessoas não alfabetizadas negras que moram na cidade corresponde a 6,8%.

Portanto, enfatizamos a necessidade do trabalho com a EREER na EJA campo e acrescentamos que a Lei n. 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. A supracitada lei propõe uma educação antirracista e, para tanto, compreendemos a importância de entender as raízes históricas do racismo.

Segundo Quijano (2000), a ideia de raça é um instrumento de dominação inventado nos últimos 500 anos e tem uma excepcional eficácia na modernidade, não tendo a ver com a composição biológica humana, mas sim com as relações de poder no capitalismo mundial, colonial, moderno e eurocentrado.

O racismo é fruto dessas desigualdades estabelecidas a partir da escravização, difere-se da discriminação, do preconceito, e tem seu fundamento baseado na raça, articulando-se com a segregação racial. Vale destacar que há três concepções de racismo: a individualista, a institucional e a estrutural; tais concepções levam em conta a relação entre racismo e subjetividade, racismo e Estado, racismo e economia (Almeida, 2019). Mediante o exposto, o problema de pesquisa desse estudo é: quais itinerários possíveis para trabalhar a educação das relações étnico-raciais (ERER) na EJA campo, em uma escola do campo?

Este artigo contempla, além desta introdução, quatro seções: a primeira trata do *percurso metodológico*, apresentando pressupostos e dispositivos de pesquisa; a segunda, *EJA campo na perspectiva dos professores* de uma escola do campo, dialoga sobre o entendimento dos professores de uma escola do campo acerca da EJA na especificidade camponesa; a terceira, *ERER na EJA campo*, que aponta desafios enfrentados pelos docentes na prática pedagógica; e a quarta, *itinerários possíveis*, reflete sobre os caminhos possíveis para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais na EJA campo.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo foi desenvolvido por meio de abordagem qualitativa que, segundo contribuições de André (1995), surge ao se perceber que os métodos das Ciências da Natureza não davam conta de analisar os fenômenos sociais, por estes possuírem como característica a complexibilidade e a ausência de regras gerais. Essa abordagem foi ancorada pelos pressupostos da pesquisa participante, que de acordo com Brandão e Streck (2006), adquiriu características próprias, ligando-se historicamente a movimentos sociais, mesmo aproveitando tradições norte-americanas e europeias.

Ademais, para a pesquisa participante, a ciência nunca é neutra, pois toda pesquisa científica encontra-se rodeada de interesses e, também, é importante considerar que “[...] a pesquisa participante não cria, mas responde a desafios e incorpora-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação e, de maneira especial, de Educação de Jovens e Adultos” (Brandão, Streck, 2006, p. 25).

Percebemos que a pesquisa participante está profundamente ligada à educação e, em especial, à educação de jovens e adultos e às dinâmicas de grupo. Por essa característica, a abordagem da pesquisa participante foi muito pertinente para o trabalho desenvolvido nesta pesquisa. Além disso, nota-se ela “[...] como um instrumento de ação nos trabalhos da educação popular” (Brandão, 2006, p. 30).

Para a busca das informações, foram utilizados os círculos epistemológicos, que são constituídos por grupos, com foco na interação. Dessa forma, os círculos epistemológicos inspirados nos círculos de cultura de Paulo Freire como instrumento de pesquisa ocorrem a partir de uma pesquisa-formação, na qual os sujeitos da pesquisa são pessoas que ensinam e aprendem em comunhão com os outros, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987). Nessa concepção, “[...] pesquisadores e pesquisandos são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados, e, enquanto são investigados, investigam” (Romão *et al.*, 2006, p. 177).

Os círculos epistemológicos foram organizados com base em três eixos que consideramos como temas geradores para o diálogo, sendo o 1º Eixo: EJA campo; 2º Eixo: EREER na EJA campo; 3º Eixo: formação continuada para EREER na EJA campo, e foram realizados com grupos de professores por área de conhecimento, durante nove círculos epistemológicos. Para introduzir a roda de diálogo acerca de cada eixo, foram realizadas sensibilizações por meio de charge e outros gêneros textuais.

Para a análise dos resultados, optamos pela análise de conteúdo, considerando que o objeto desta é a palavra e toma em consideração as significações. “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 1977, p. 44). A análise de conteúdo neste trabalho visa construir a elaboração de conhecimentos, analisando as informações de discursos que apresentarem complexidade. Esse tipo de análise visa a um todo, buscando o entendimento na sua totalidade, nas variáveis de ordem sociológica, histórica e psicológica e dos significados. É importante ressaltar que os significados funcionam como material principal da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Participaram dos círculos epistemológicos onze professores, cujo perfil de caracterização é apresentado na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Caracterização dos professores participantes dos círculos epistemológicos

Participante da pesquisa	Autodeclaração	Sexo	Tempo de atuação na EJA	Idade	Área de conhecimento da sua formação
Luísa	Branca	Feminino ³	17 anos	46 anos	Ciências Humanas
Zumbi	Negro	Masculino	16 anos	37 anos	Ciências Humanas
Luís Gama	Preto	Masculino	15 anos	43 anos	Linguagens
Felipa	Parda	Feminino	10 anos	36 anos	Linguagens
Abdias	Pardo	Masculino	7 anos	36 anos	Ciências da Natureza
Nelson	Preto	Masculino	13 anos	40 anos	Ciências da Natureza
Dandara	Preta	Feminino	20 anos	42 anos	Ciências da Natureza
Ângela	Negra	Feminino	21 anos	40 anos	Matemática
Lélia	Negra	Feminino	8 anos	36 anos	Matemática
Tereza	Parda	Feminino	22 anos	43 anos	Matemática
Luíza Bairros	Parda	Feminino	7 anos	35 anos	Ciências Humanas

³Ao nos remetermos aos participantes da pesquisa, iremos utilizar o artigo feminino, em reconhecimento de a maioria serem mulheres.

Fonte: Autores

Por questões éticas da pesquisa, os participantes são denominados com nomes de lideranças negras, envolvidas com a luta por melhores condições de vida da população negra. Dessa forma, os professores foram identificados como: Luísa Mahin, Zumbi dos Palmares, Luís Gama, Maria Felipa, Abdias Nascimento, Nelson Mandela, Dandara de Palmares, Ângela Davis, Lélia Gonzalez, Tereza de Benguela e Luiza Bairros. O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi discutido e assinado pelos participantes. Cabe destacar que esta pesquisa foi aprovada no comitê de ética da UNIFAN, sendo atendidos todos os cuidados éticos durante o desenvolvimento da pesquisa.

EJA CAMPO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO

A EJA campo não está desconectada dos pressupostos que balizam a educação de jovens e adultos, mas quando tratamos de EJA campo, precisamos considerar a especificidade dos povos camponeses, passando pela realidade dos territórios por eles habitados e sujeitos diversos, e têm suas vivências marcadas pela desigualdade social e racial. Os sujeitos da EJA campo trazem essa realidade e o diferencial de fazerem parte de um grupo específico que produz a vida no campo.

A escuta dos professores foi fundamental para saber o que eles compreendem acerca da EJA campo e como isso se reverbera nas suas práticas. Quanto à percepção que os professores têm da EJA campo, em sua maioria reconhecem que ela possui uma especificidade e que deve estar atrelada às experiências dos camponeses, dialogando com a sua realidade. Contudo, acreditam também que o currículo da escola não tem atendido aos princípios que devem balizar uma escola do campo e, principalmente na EJA, como é possível perceber nas falas abaixo:

Olha, a minha visão, que seria a EJA campo, pra mim ela deveria estar inserida numa escola onde tivesse espaço pra fazer atividades também ligadas ao meio rural. Como hortas e tudo mais. A escola está inserida, tem alunos do campo, ela está inserida numa pequena comunidade. Mas eu acho que a didática dela não está pra um aluno do campo (Luísa Mahin, 2023).

[...] Então, me parece que a EJA do campo teria que ter essa preocupação. Essa preocupação de atender a um público que tem suas especificidades, suas peculiaridades e que se sentiria melhor se essas informações que são do seu dia a dia fossem trazidas para o contexto [...] (Nelson Mandela, 2023).

Oito professores pensam como os professores Nelson Mandela e Luísa Mahin, ou seja, que a EJA campo deveria ter seu currículo voltado para os interesses dos camponeses, para a luta pela terra e preservar sua ligação com o campo. Se pensarmos o contexto que os professores apresentam, Luísa Mahin (2023) também pontua, além da didática, a estrutura da escola, e realmente a escola não apresenta características de uma instituição localizada no campo. Já Nelson Mandela (2023) reconhece a relevância de trazer a discussão sobre o dia a dia desses estudantes, inserindo a realidade por eles vivenciada no contexto escolar.

Na discussão dos docentes, é demarcada a descontextualização do currículo, e a necessidade de nos aprofundarmos sobre quem são nossos estudantes, e defender currículos que atendam as demandas trazidas pelos educandos, a exemplo da EJA campo, que exige um currículo que contemple as especificidades dos povos camponeses, pois os jovens e adultos percebem que um outro lado da história política, econômica e social não está no currículo e essa outra história é desses

outros sujeitos: da EJA, do campo e negros (Arroyo, 2017). Para o autor, trazer essas verdades que perpassam as vivências dos sujeitos como temas geradores amplia o direito ao conhecimento para educadores e educandos.

O professor Zumbi dos Palmares (2023) nos apresenta a preocupação com o currículo que está fora da realidade dos estudantes e nos diz que “A gente segue um modelo curricular que é totalmente fora da nossa realidade”. Mediante a ponderação do professor Zumbi dos Palmares (2023) e de Arroyo (2017), ressaltamos que é preciso que o currículo da escola dialogue com os estudantes do campo, por isso enfatizamos que pensar a EJA campo na perspectiva da realidade camponesa, como é apontado pelos docentes, passa por considerar os movimentos sociais e sindicais do campo.

Nessa linha de pensamento, Abdias Nascimento (2023) ressalta que “[...] eles têm experiências, têm vivências que são muito bacanas, e que se bem trabalhado em sala de aula, pode dar uma dinamizada nas aulas deles”. O professor Abdias Nascimento (2023) vê as experiências e vivências dos estudantes como potencialidade para dinamizar as aulas e, em se tratando da EJA campo, enfatizamos a necessidade da participação efetiva dos estudantes no seu processo formativo, a fim de que sejam contemplados os anseios da comunidade camponesa, buscando-se, com isso, a transformação social dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, a educação do campo é um movimento prático que apresenta e produz concepções críticas a determinadas teorias educacionais e de campo, que são interpretações da realidade construída em vista de orientar ações e lutas e possuir princípios próprios, os quais precisam ser materializados a partir das lutas dos movimentos sociais camponeses (Caldart, 2009). Nessa discussão devem se levar em consideração os princípios da educação do Campo sistematizados no Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que versa sobre a importância do respeito à diversidade do campo, levando em conta aspectos econômicos, culturais, sociais, gênero, raça e etnia, o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo com metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, a flexibilização da organização curricular e a efetiva participação dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010).

Compreender o que os educadores pensam sobre EJA campo foi fundante para refletirmos, a partir das informações socializadas, como inserir no planejamento da EJA campo o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Para tanto, dialogamos com os professores acerca dos desafios e itinerários possíveis por eles percebidos para trabalhar a EJA campo, discussão que será abordada na próxima seção.

A EJA CAMPO

A *Pedagogia do oprimido* é um dos pilares da teoria freireana, e ao falarmos de oprimidos, vale ressaltar que, em todo processo histórico, a população negra e camponesa foi oprimida e excluída, com isso, a ação educativa na EJA campo deve ter por base os anseios da população negra e camponesa, buscando a equidade e a reparação de direitos, sobretudo à educação, que responde por uma das tantas causas de exclusão de jovens e adultos de espaços e bens culturais produzidos socialmente.

Freire (1987) já nos alertava que, para a emancipação⁴ da população negra camponesa, é necessária uma educação problematizadora, que parta das necessidades dos povos do campo, entendendo que nela, enquanto um que fazer humanista e libertador, os oprimidos refletem sua condição social e lutam por sua emancipação e libertação do opressor.

Para iniciar o segundo eixo do círculo onde surgiu esse diálogo, foi apresentado um relato de Carolina de Jesus (2014), no qual ela externa suas impressões sobre a abolição da escravatura e nos relata que, em 13 de maio de 1958, lutava contra a escravatura atual que era a fome. Dos onze professores, apenas três conheciam ou já tinham ouvido falar de Carolina de Jesus. A maioria dos educadores fez relação entre o relato de Carolina e a pobreza do lugar em que vivem e das famílias que passam fome.

A minoria apontou que as famílias que passam fome são negras, como nos diz o professor Nelson Mandela (2023): “Então, quando tu faz uma estatística, tu vai ver que a população negra, as famílias negras são as famílias menos favorecidas e, por conseguinte, são as famílias que passam fome”. Historicamente a população negra foi desfavorecida na distribuição de bens e serviços, e por conta dessa desigualdade edificada na sociedade, muitas pessoas negras, como Carolina, passam fome e vivem em condições precárias de moradia e possuem pouco acesso à educação e saúde.

Na mesma roda de conversa, os docentes compartilharam o que pensavam sobre o que é a educação das relações étnico-raciais e a professora Luiza Bairros nos diz que:

Então, os estudos da educação étnico-racial é um meio de reparação social, de fortalecer as identidades culturais dos povos afro-brasileiros. Trazer um pouco da identidade cultural nacional e também tentar combater esse preconceito que a população negra sofre e também o reconhecimento das identidades. A maioria dos nossos alunos não se reconhecem como negros. Eles têm essa dificuldade. Por que historicamente, tudo que vem do negro é ruim, é demonizado. Se a dança é demonizada, se a religiosidade é demonizada, se a comida, o cabelo é visto como feio. Então, é uma questão mesmo de valorizar a identidade e a cultura (Luiza Bairros, 2023).

Os professores apresentaram vários modos de compreender a educação das relações étnico-raciais, mas seis professores pensam como Luiza Bairros (2023) e reconhecem que a educação para as relações étnico-raciais é uma forma de reparação, que permite trabalhar as diferenças das etnias e o respeito a estas e desconstruir preconceitos e estigmas, conhecer a nossa história, sendo que esse continente sempre teve uma ligação muito forte com a agricultura e com a natureza (Doberstein, 2010).

Nessa perspectiva, o professor Zumbi dos Palmares (2023) nos diz:

É você conhecer a sua própria história. Conhecer de onde você surgiu. A África por muitos anos foi um continente totalmente estigmatizado pelos europeus. Explorado. E a historiografia europeia criou uma imagem da África que perdurou por muitos anos. Então é preciso conhecer a nossa história. E a nossa história não está distante dos nossos irmãos africanos.

A inserção de temáticas que abordam a *história e cultura afro-brasileira e africana*, bem como as relações étnico-raciais, promove uma cultura de respeito às diferenças, combate às práticas discriminatórias e racistas e colabora para a valorização da diversidade étnico-racial que há em nosso país (Brasil, 2004). Ainda nesse eixo, a professora Maria Felipa (2023) complementa que

⁴ Neste trabalho compreendemos a emancipação na perspectiva freireana apresentada em sua obra *Pedagogia do oprimido*, na qual o processo de emancipação é entendido como a possibilidade de os sujeitos alcançarem a libertação cultural, política e social, e os indivíduos passam a ser livres e não mais oprimidos e nem opressores.

“Educação das relações étnico-raciais é trabalhar toda essa perspectiva mesmo de identidade, né? Do aluno realmente se achar que ele pertence a tal etnia e assumir a sua própria identidade”. Portanto, “[...] Trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra, que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (Gomes, 2012, p. 107).

Ainda tratando da ERER, dois professores enfatizaram que deveria haver uma disciplina específica no currículo em todas as séries para trabalhar a educação das relações étnico-raciais. É muito importante a sugestão dos professores, porém não podemos perder de vista que a LDBEN/1996 prevê no Artigo 26A, inciso 2º, que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras, cabe ressaltar que muitas vezes a ideia de transversalizar o currículo com a temática acaba deixando brechas para o debate não aparecer nas escolas.

Os docentes apontaram os desafios para trabalhar a educação das relações étnico-raciais em sala de aula. A educadora Luísa Mahin (2023) ressalta que a dificuldade percebida “[...] é fazer o outro entender que somos iguais, né? E pra evitar determinados tipos de brincadeiras de mau gosto”. Vale pontuar que devemos tomar cuidado com a expressão *sermos iguais*, pois mesmo que não exista raça biologicamente falando, as diferenças de etnia na sociedade revelam lugares diferentes para negros e brancos, já que a partir das considerações de Almeida (2019), percebemos que o racismo é político, histórico e ideológico, integrando a organização política e econômica da sociedade.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação, tendo como fundamento a raça, e que se mostra por meio de práticas que resultam em prejuízo ou privilégios a depender do grupo racial ao qual pertencam, no caso, se estamos considerando pessoas negras ou brancas. Essa ideia perpassa a sociedade atual e é um traço do mito da democracia racial em nosso cotidiano, pois no mito da democracia racial não haveria diferença entre as raças, e todos têm acesso aos mesmos direitos e nas mesmas condições (Gomes, 2017). Esse mito impacta negativamente a vida das pessoas negras, pois com a visão de que todos são iguais e têm as mesmas oportunidades, a culpa das desigualdades recai individualmente para a pessoa negra e não para a construção histórica e social que promoveu a exclusão da população negra.

Já o professor Zumbi dos Palmares (2023) acredita que o desafio é a falta de planejamento: “[...] Primeiro o planejamento. Ninguém se planeja para isso” (Zumbi dos Palmares, 2023). O fato evidenciado pelo docente nos chama atenção, pois mesmo 20 anos após a implementação da Lei n. 10.639/2003, ainda temos na educação básica professores com dificuldade de planejar na perspectiva da ERER. Portanto, é preciso que haja maiores investimentos das esferas federais, estaduais e municipais na formação de professores para se alcançarem os educadores.

Já a docente Dandara de Palmares (2023) acredita que o desafio é “Uma falta de aceitação”. E a professora Ângela Davis (2023) complementa: “É autoaceitação mesmo. Porque a maioria não se aceita. Não se aceita como negro”. O professor Nelson Mandela (2023) concorda e acrescenta: “Eles não se identificam. Não se identificam, é essa a expressão”. Essa *não aceitação* que os professores apresentam está diretamente ligada a um contexto no qual “[...] o Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje” (Brasil, 2004, p. 7).

A cultura da África e de africanos foi propagada a partir do pensamento europeu que inferiorizou esses povos, e como resquícios disso, após vários séculos, são perpetuadas ideias

equivocadas na sociedade, as quais interferem diretamente na construção de uma identidade étnico-racial positiva de nossos estudantes. Para Gomes (2001), os efeitos do racismo são tão perversos que levam o próprio negro a desejar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, levando-o a negar sua história de pertencimento étnico-racial negro e “[...] ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais” (Gomes, 2001, p. 87).

Ao trabalharmos o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, estamos contribuindo para a mudança no meio social e vislumbrando a construção de uma sociedade que valorize as raízes africanas que nosso país tem. Por isso, é fundamental a abordagem dessa temática em todos os níveis de ensino, e em especial na EJA campo, a fim de que estudantes e professores reconheçam e valorizem seu pertencimento étnico-racial.

Para Luís Gama (2023), o desafio está no trabalho com a religião de matriz africana:

[...] em 2019, por exemplo, foi feito um desfile, um desfile que até que Maria⁵ representou a Alcione e foi uma bomba nesse palco, ela cantando, representando a Alcione, foi fantástico o desfile, e fizemos assim várias personalidades, foi muito fantástico, foi por um momento algo muito bom, então a gente consegue avançar, eu acho que entrave está na religião [...].

Assim como Luís Gama, mais dois professores sinalizaram como desafio o trabalho com a religião de matriz africana em sala de aula, já que os estudantes e a comunidade têm aversão aos elementos da religião afro-brasileira. Porém, ressaltamos que o ensino de História Afro-Brasileira deve abranger as organizações negras, incluindo a história dos quilombos e seus remanescentes que contribuem para o desenvolvimento da comunidade, a exemplo das irmandades religiosas e outras (Brasil, 2004). Para a professora Maria Felipa, o desafio é

[...] a falta de conhecimento dos alunos. Porque assim, na maioria das vezes, eles ficam nessa de tom de pele. E a gente sabe que hoje não é só essa questão de tom de pele, né? É a questão da descendência e todo outro contexto, né? De características familiares, até passadas (Maria Felipa, 2023).

O que Maria Felipa nos traz é fruto de uma realidade de injustiça social, na qual os estudantes não tiveram experiências escolares que aprofundassem os estudos voltados às questões étnico-raciais e, por fim, apresentam limitação nessa temática. Em se tratando da EJA campo, isto é ainda mais grave, pois partindo do pressuposto de que boa parte dos educandos da EJA campo apenas se apropria dos debates sobre as relações étnico-raciais na EJA, muitas vezes, essa modalidade de ensino torna-se o único espaço para o empoderamento do sujeito negro (Gomes, 2011). As trajetórias de vida da maior parte dos estudantes da EJA foram marcadas, direta ou indiretamente, pelo racismo e pela exclusão social, como afirma Gomes (2011).

ITINERÁRIOS POSSÍVEIS

Os docentes também sinalizaram caminhos possíveis para trabalhar a EJA no contexto da EJA campo, como a professora Tereza de Benguela (2023) que diz: “Eu acho que as culturas, trabalhar com culturas, eu trabalho com a cultura. Tipo, tradições do meio em que eles vivem. Falar sobre a cultura de cada um”. Assim como Tereza de Benguela (2023), Maria Felipa (2023) também vê como possibilidade trabalhar a cultura, já que “[...] tem bastante cultura na zona rural. Então,

⁵ Nome fictício para a estudante que o professor citou.

ainda a cultura é muito essa questão da cultura africana”. Nesse sentido, a professora Dandara de Palmares (2023) acrescenta: “Tem a questão das ervas. As ervas medicinais. Que é uma cultura que já é deles, né?”.

Trabalhar a cultura dos povos africanos no contexto do campo é uma estratégia que vem somar para a construção de uma educação antirracista, propagando a “[...] valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história” (Brasil, 2004, p. 12). Portanto, a partir de autores como Caldart (2019) e Doberstein (2010) e das falas dos educadores, percebe-se que é uma forma de reparação o reconhecimento da cultura das pessoas afro-brasileiras, reconhecendo, assim, a herança africana na cultura camponesa, a exemplo da tradição oral, a luta pela terra, e a forte relação com a natureza e com a agricultura.

Já o professor Zumbi dos Palmares (2023) vê como possibilidades as “As tentativas. Se não está acontecendo, pelo menos a cada dois momentos, ou três no semestre, falar-se sobre questões mesmo voltadas para o preconceito, para o racismo estrutural que é muito forte, presente nas nossas próprias salas” (Zumbi dos Palmares, 2023). O professor Zumbi dos Palmares vê como possibilidade as tentativas que ocorrem na escola e na sala de aula, até mesmo em momentos pontuais sobre a EREER. Por isso, é importante que, mediante as tentativas, já avancemos após a Lei n. 10.639/2003; contudo, precisamos transgredir, como nos possibilita refletir hooks (2013) acerca de uma educação crítica, como um modo de ensinar diferente, no qual os estudantes deveriam ser vistos de acordo com suas particularidades.

Caminhando nessa perspectiva, a professora Luiza Bairros (2023) vê como possibilidade para a EREER na EJA campo “[...] trabalhar essas temáticas, não só apenas na Semana da Consciência Negra, né? Trazer essa temática para o cotidiano da sala de aula. Buscar sempre dentro do conteúdo trazer essas discussões, para que esse símbolo também seja representado”.

Nesse sentido, Gomes (2005) tensiona como nós professores temos trabalhado as questões étnico-raciais na escola e, nesse sentido, afirma que a inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação requer mudanças de prática pedagógica e descolonização do currículo, a fim de que os sujeitos sejam conscientizados sobre os lugares de poder na política e na educação para que possam entender que o povo negro tem direito à dignidade, algo que necessita também de uma educação conectada com o sentido da produção de vida das populações negras.

Ainda dialogando sobre as possibilidades, a professora Luísa Mahin ressalta “[...] a maturidade da maioria das turmas da EJA” para abordar a temática. Na mesma direção, o professor Nelson Mandela (2023) afirma que “[...] o educando da EJA, mais experiente, uma pessoa mais vivida, uma pessoa que já tem uma trajetória de vida mais longa e tal, ele mais do que qualquer outro estudante, ele traz a bagagem dele e o desejo de colocar essas suas opiniões, de expressar as coisas que vivem” (Nelson Mandela, 2023).

A partir das falas de Nelson Mandela (2023) e de Luísa Mahin (2023), percebemos que os educandos da EJA trazem muitos conhecimentos para a sala de aula e são pessoas que estão buscando aprender, já que lhes foi negado o direito à escolarização na infância e na juventude. Contudo, levando em conta que esses educandos possuem uma ampla leitura de mundo, o professor deve partir do que ele sabe, de temas relacionados a EREER, e até mesmo desconstruir algumas ideias que estão equivocadas sobre o povo negro, mas que circulam no cotidiano social e que eles aprenderam na sua trajetória.

É importante um trabalho pedagógico que apresente a positividade da cultura africana, referencie literatura, experiências positivas de pessoas negras/autores negros. Demarcar o lugar de identidades negras/pessoas de referência. Partir do conhecimento prévio dos estudantes na EJA campo é aspecto central no planejamento, conforme aponta Freire (2011). Nesse sentido, a

professora Lélia Gonzalez (2023) afirma: “[...] é o que Paulo Freire já havia falado, de valorizar os conhecimentos prévios do aluno. Porque o aluno tem muitos saberes e a gente precisa partir desses saberes para poder aprofundar”.

Complementando o que a professora Lélia Gonzalez (2023) nos diz, ressaltamos que Freire (2011, p. 21), além de tecer considerações acerca da importância dos conhecimentos prévios dos estudantes, acrescenta que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando e dos seus saberes, que são construídos na prática comunitária. Além disso, precisa-se “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”.

Identificar os desafios e itinerários possíveis para trabalhar a EREER na EJA campo nos mostra a pertinência de uma formação inicial e continuada conectada com essa temática para subsidiar os professores em sua prática e colaborar com a construção de uma educação antirracista a ser mediada pelos educadores.

A formação continuada de professores é fundamental para a atualização dos docentes sobre diversas temáticas que não foram abordadas na sua graduação ou que foram abordadas de forma superficial. Assim acontece também com a educação para relações étnico-raciais na EJA campo. Por isso, neste trabalho reconhecemos a formação de professores como central para a mudança no cenário nacional, colaborando para uma educação antirracista no e do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É difícil dimensionar a grandeza de refletir acerca dos itinerários possíveis para trabalhar a EREER na EJA campo e pensar novos caminhos para inserir essa temática no currículo escolar atrelada à vivência na EJA campo. Na pesquisa, tornou-se evidente que a maioria dos professores reconhece a demanda da educação das relações étnico-raciais na EJA campo, enquanto reparação social para a população negra do campo e enquanto estratégia para a construção de uma identidade étnica racial positiva e camponesa.

São muitos os desafios para trabalhar a EREER na EJA campo, como, por exemplo, a religião. Quando os professores abordam em sala de aula a religião de matriz africana, os estudantes têm resistência em entrar no diálogo ou até mesmo desenvolver outras atividades, além da falta de planejamento, mas a formação continuada para EREER pensada juntamente com os professores pode ser um caminho para a superação dos desafios.

Enfatizamos como itinerários possíveis para o trabalho com a EREER na EJA campo a abordagem da temática em paralelo com as vivências no campo, que pode partir das possibilidades elencadas pelos educadores, como por exemplo, trabalhando a cultura africana na relação com a natureza, com a agricultura e o os saberes ancestrais como as ervas medicinais, e essa temática traz para o debate a questão da identidade, autorreconhecimento, desconstrução de preconceitos, inclusive com religiões de matriz africana. Percebemos também a partir da pesquisa que são necessárias na EJA campo mudanças de concepções para a concretização de uma educação antirracista, é preciso desconstruir parâmetros de inferioridade e superioridade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Daimazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

- ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, São Paulo: Ideias e Letras, 2006. p. 21-54.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, São Paulo: Ideias e Letras, 2006. p. 7-20.
- BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 23 jun. 2023.
- BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1 de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 3 nov. 2022.
- BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Distrito Federal, 2004.
- BRASIL. *Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 29 jun. 2023.
- BRASIL. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019*. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 3 nov. 2022.
- CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, educação e saúde*, v. 7, p. 35-64, 2009.
- CALDART, Roseli Salette. Reforma agrária. In: CALDART, Roseli Salette et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264.
- CALDART, Roseli Salette. *Concepção de educação do campo: um guia de estudo*. Formação de formadores. Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-76.
- CALDART, Roseli Salette. *Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo*. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *Campus Litoral*, v. 9, 2020.
- DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. *O Egito antigo*. Porto Alegre: EdPUCRS, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: BRASIL. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.
- GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 87-104.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. ¡Qué tal Raza! *Revista del CESLA*, n. 1, p. 192-200, 2000.
- ROMÃO, José Eustáquio *et al.* Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 9, p. 173-195, 2006.

Submetido em janeiro de 2024

Aprovado em abril de 2024

Informações das autoras

Rosiane Souza Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
E-mail: rosianerose30@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7000-5519>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4234904302760675>

Idalina Souza Mascarenhas Borghi
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
E-mail: ismborghi@ufrb.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0724-920X>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6358766977731137>