

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB O OLHAR DA EPISTEMOLOGIA AFRICANO- BRASILEIRA: DESCONSTRUINDO METANARRATIVAS

Arlene Andrade Malta¹

***Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO
(Campus Santa Inês)***

RESUMO:

O presente artigo apresenta inquietações construídas ao longo da nossa formação continuada nos estudos teóricos e mesmo exercício da docência em diferentes cursos de formação de educadores da EJA. Pretende discutir o sentido da formação de forma implicada, na dimensão do vivido-concebido, ao tempo em que apresenta para análise dos leitores questões que emergem do contexto da formação docente para o exercício na EJA e as ressignifica, apresentando-as sob o enfoque da Episteme Africano-Brasileira, sistematizada por Marco Aurélio Luz, na perspectiva de que esta nos auxilie na compreensão de questões que, embora fundantes do processo de formação docente, não se encontram significadas no processo de formação e, conseqüentemente, na prática pedagógica dos(as) professores(as) que atuam na modalidade e segmentos próprios a Educação de Jovens e Adultos Populares – portanto, negros e afro-brasileiros. Assim é que a Pedagogia Multirracial proposta pelo professor Miguel Arroyo nos conduz na construção de nossas reflexões de forma a organizá-las em três momentos complementares: a contextualização do lugar de onde falamos; o nosso olhar sobre a aprendizagem de sujeitos jovens e adultos sobre a ótica da política racial e, por fim, considerações sobre a construção de um currículo específico para atender aos anseios de formação dos sujeitos jovens e adultos que se colocam enquanto sujeitos da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; direito; alteridade civilizatória; formação.

ABSTRACT:

The present article concerns built along our continuing education in theoretical studies and even the teaching profession in different courses for teachers of adult education. To discuss the meaning of the formation so involved in the dimension of the lived-designed, the time for analysis presents readers' questions that arise in the context of teacher education in adult education for the year and gives a new meaning by presenting them with a focus on Episteme African -Brazilian, with the expectation that this will help us in understanding issues that, although the founding process of teacher training, are not meant in the training process and, consequently, the pedagogical practice of (the) teachers (as) operating mode and the segments themselves Youth and Adult rated - so black and african-Brazilians. Thus the proposed Multi-Ethnic Education by Professor Miguel Arroyo leads us in building our reflections in order to organize them into three complementary moments: the contextualization of the place from which we speak, our gaze on learning subjects and young adults about perspective of racial politics and, finally, considerations about building a specific curriculum to meet the needs of training of young subjects and adults posed as subjects of adult education.

KEYWORDS: Adult education; law; civilization otherness; training.

¹ Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em EJA, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Santa Inês. Email: arlene.malta@ifbaiano.edu.br

Contextualizando nossa abordagem

Não há no mundo um
pobre coitado linchado,
um pobre homem
torturado, em que eu
não seja assassinado e
humilhado.
(Aimé Césaire, *Et lês
chiens se taisaient*).

O tema deste trabalho deriva de uma inquietação, angústia mesmo, vivenciada em torno do processo de formação – inicial e continuada, de educadores(as) que atuam na EJA enquanto Educação Básica, e também, de um profundo sentimento esperançoso que toma forma a partir da constatação, vivenciada cotidianamente no chão da escola, junto a educadores(as) e educandos(as), o qual nos indica que a aprendizagem escolar dos jovens e adultos das classes populares se faz possível sim! Basta que reconheçamos os sujeitos da aprendizagem em sua inteireza e em espaços formativos onde podem recapitular os saberes produzidos pela história do seu povo (por sua ancestralidade) e os possam expressar nas diversas formas de interação com o mundo objetivo que lhe é apresentado e no qual intervém constantemente. Trabalhamos, portanto, na dimensão do vivido-concebido.

Da militância na área, fica a percepção de que os cursos de formação de professores, apesar de constituírem-se sob diferentes paradigmas e investirem, sistematicamente, em novas concepções de ensino e de aprendizagem, nem sempre têm conseguido que os egressos atuem de maneira diferente e prospectiva em relação à diminuição dos índices que expressam a baixa aprendizagem dos educandos negros e

afro-descendentes na Escola Básica. Algo sempre escapa ou estar por vir! Parece-nos que os saberes e fazeres aprendidos nestes cursos não possibilitam a resignificação do percurso formativo vivenciado enquanto educando, para, já na condição de professor/a, ser capaz de produzir as condições necessárias à produção do conhecimento acadêmico.

Faz-se, então, necessário registrar que falamos do lugar de mulher negra, educadora, que desde sempre, alimentou a fé na escola pública e se aproximou da Educação Popular por opção teórico-metodológica. Como já dissemos, em várias oportunidades, temos plena consciência de que esta escolha não está destituída de pertencimento, uma vez que a diminuição da nossa arrogância pedagógica nos revela o quanto estamos próximos ou mesmo participando das histórias encharcadas de vida, as quais são vivenciadas cotidianamente por jovens e adultos dos segmentos mais populares da nossa sociedade.

Com certeza, o que nos aproxima é bem maior e mais significativo do que os aspectos que nos distanciam. Lembramos, agora, do Professor Miguel Arroyo, (*apud* SOARES; GIONANETTI; GOMES, 2005, p. 29), quando nos chama a atenção para o fato de que:

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas.

Assim, buscamos nos aproximar de referenciais que nos auxiliam a compreender como a perpetuação de saberes e práticas escolares, construídos sob a égide dos

referenciais colonizadores e imperialistas implicam numa formação docente generalizada, abstrata e, portanto, destituída da autoridade necessária ao processo do ensinar na Educação de Jovens e Adultos. Afinal, as diferentes Histórias de vida dos sujeitos da EJA tocam, constantemente, em processos de exclusão, como o que ecoa na voz de Lia Luft e que aqui nos serve para, na EJA, falar

das meninas que não foram crianças, tendo que cuidar dos irmãos menores porque são pobres e a mãe trabalha fora o dia inteiro. Essas não têm talvez o tempo do sonho. Ou quando buscam água com um bebê no braço, outro agarrado ao vestidinho velho, quando lidam no fogão precário, quando vão à escola – da qual logo terão de desistir – tão cansadas que mal podem prestar atenção [...] (1996, p. 33)

Pensar acerca do saber que é possibilitado a/ao educanda/o jovem e adulto construir em nossas escolas, e as reais perspectivas de uso do saber escolar no processo de transformação social, se constitui em um grande desafio frente à contradição imposta à EJA enquanto modalidade educacional que só ganha sentido em um contexto que defenda e propague ideais capazes de transformar o caráter opressor da sociedade. Mas que, por outro lado, deve considerar que a educação “não importa o quanto seja emancipatória em processo e conteúdo, por si só, não leva à transformação social. [...] não é uma variável independente e, como Freire enfatizou várias vezes, não deveria ter atribuído a si poderes que não tem”. (MAYO, 2004, p.142).

Consideramos, portanto, que no cenário de intensas contradições sociais, políticas e econômicas, só se faz possível pensar a Educação de Jovens e Adultos no contexto da globalidade, o que nos remete,

inevitavelmente, a pensar a própria vida, a qual, no dizer de João Guimarães Rosa, em *Grande Sertão Veredas*, “corre, e correndo embrulha tudo”. Nesse movimento envolve, reorganiza tudo: teoria e prática; conteúdo e método; os meios e os fins; a informação e a formação; a quantidade e a qualidade. Enfim, o que pensamos e que fazemos. Mas, que envolve também a falta, a lacuna; o outro lado da existência, do real... E assim é que, no crescente desenvolvimento de estudos teóricos e práticos em torno das tecnologias da informação e comunicação, da Educação à Distância (EAD) e Tecnologias Educacionais, ainda se faz preciso, e urgente, discutir, investigar e encontrar novos rumos para o processo educacional direcionado para um grande contingente de pessoas excluídas compulsoriamente da educação básica regular. Santos (2001, p. 19) nos auxilia na reflexão ao afirmar:

De fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção.

Faz-se, então, necessário afirmar a nossa crença na educação enquanto princípio formativo, e o espaço da escolaridade como espaço-tempo fundamental para a construção de saberes e vínculos que devem possibilitar a humanização dos sujeitos. Buscamos garantir, com isto, a compreensão de que a

escola tem a função de sinalizar caminhos, auxiliar nas andarilhagens formativas dos diferentes sujeitos, amparando o educando/a na construção de saberes não só cognitivos, mas principalmente políticos, sociais e afetivos. Insistimos, portanto, no fato de que a garantia do direito à educação não se resume ao acesso a escola e, tampouco, na mera aprendizagem de alguns poucos saberes tidos como escolares – foco da formação dos(as) educadores(as). O fracasso da escola nesta tarefa tem revelado que os coletivos populares não validam este processo de escolaridade, e a resistência a este se manifesta na recusa em aprender.

Fenômeno que a Psicopedagogia conceitua como sintoma, pois indica que algo não vai bem com o sujeito ou com as instituições que devem alicerçar as suas aprendizagens.

Indagamos, pois: qual ensino e que aprendizagem para quais sujeitos?

Sobre a aprendizagem dos sujeitos da EJA: um recorte racial.

Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. (Neusa Santos Souza, *Tornar-se negro*)

No complexo cenário da pós-modernidade, a EJA, em consonância com outras ofertas educacionais, vem buscando dar conta da aprendizagem significativa dos sujeitos educandos e, para tanto, se aproxima de diferentes áreas do conhecimento, em especial da Psicologia, visando compreender os processos de construção de novos saberes e a forma como estes passam a significar a vida dos “novos” sujeitos. E é exatamente neste período que estudiosos da área ampliam os seus referenciais em torno do

processo de desenvolvimento para além da juventude, passando a considerar a idade adulta, e mesmo a 3ª idade, como fases que comportam mudanças em nível psicológico e cognitivo. Desta forma é que a aprendizagem destes sujeitos também ganha novos contornos nos estudos da Psicologia e ainda da Pedagogia.

Assim, as experiências e circunstâncias histórico-culturais destes sujeitos passam a se constituir enquanto espaços de aprendizagens que promovem o contínuo desenvolvimento psicológico, ou seja: é no exercício diário de suas tarefas e produções que o jovem, o adulto e o idoso constroem conceitos cotidianos e, a depender da qualidade do espaço no qual atuam, e das interações estabelecidas com e neste espaço, constroem, também, conceitos científicos. Os educandos da EJA já apresentam grande inserção no mundo social (letrado) e do trabalho, e chegam à Escola tentando conciliar suas necessidades de sobrevivência com os estudos escolares.

Assim, faz-se necessário compreender que o anúncio da possibilidade de aprender deve vir de mãos dadas com a oferta de novas oportunidades para a vida digna e cidadã. E, não é possível desconsiderar que não estamos conseguindo garantir isto aos milhares de jovens e adultos que, embora pertençam a uma comunidade escolar, não encontram nos livros e nos referenciais elitistas da escola saberes que os auxiliem na significação do seu contexto existencial e na ressignificação das relações vivenciadas com outros sujeitos e com os diferentes objetos do conhecimento. Majoritariamente negros/as, os/as educandos/as da EJA não se vêm representados de forma positiva nos materiais pedagógicos e mesmo nos discursos dos/as

educadores/as.

Passamos, então, a argumentar em favor da insurgência da Epistemologia Africano- Brasileira como referencial capaz de balizar o processo de escolarização na EJA e, conseqüentemente, garantir a formação não só cognitiva, mas principalmente humana, dos(as) educadores(as) e educandos(as) jovens e adultos(as). A construção afirmativa da identidade negra destes sujeitos será possível ao tempo em que a escola passe a significar as produções históricas dos coletivos negros, valorizando a alteridade negada socialmente, mas não inexistente destes povos. No entanto, o aspecto da negação deve ser considerado, pois, na História do povo negro fora do continente africano, e traduzida nos estudos sobre a diáspora desses povos pelo além mar, mesmo em diferentes espaços, culturas e organizações socioeconômicas, é constatado que termina por manter traços comuns a todos os sujeitos, ou seja, estes sofrem as mazelas instituídas pelo mundo branco/europeu aos não brancos. Escritos de Munanga (2009, p. 20) nos ajudam a compor o nosso discurso:

A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros... Na realidade o que estes grupos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido negada a existência dessas culturas.

No enfrentamento destas questões os Movimentos Sociais, em especial, o Movimento Negro, prestaram, e ainda prestam, grande contribuição à nossa sociedade no

desvelamento de situações de negação de direitos aos sujeitos da diáspora negra. No Brasil, na última década em especial, as pressões destes Movimentos nos têm garantido o amparo legal em conquistas educacionais para o povo negro e afrodescendente. Em 2003 o Congresso Nacional Brasileiro termina por aprovar a Lei 10.639 que institui o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica. Já em fevereiro de 2004 o Parecer nº 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE), embora sem a força de lei, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para todos os níveis e modalidades da educação brasileira.

Merece destaque a ressalva de que a conquista do coletivo negro impulsionou os povos indígenas a também requererem esse direito. Assim, em 2008 a Lei é revista e ampliada e a legislação educacional brasileira passa, então, a contar com a Lei 11.649, que preconiza o dever de agregar ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a História e Cultura dos Povos Ameríndios, também vítimas do processo de colonização europeia.

Neste cenário, o sistema educacional brasileiro passa a considerar os sistemas de cotas – e as universidades tem papel fundamental neste processo. E aqui, mais uma vez, o discurso retoma as questões raciais pelo reconhecimento da negação de direitos aos povos negros e ameríndios. As cotas raciais tornam-se, portanto, cada vez mais comum às instituições públicas educacionais de nível superior.

No entanto, o resultado que provém

destas conquistas não tem implicado em melhoria do nível de aprendizagem dos educandos da escola básica e, mesmo, da EJA. É possível afirmar que os constantes investimentos na formação continuada de professores não têm apresentado resultados significativos no que tange a construção da auto-imagem positiva da pessoa negra, sujeito da aprendizagem escolar. Aqui, pois, repousa a nossa insistência em chamar a atenção das instituições formadoras de professores para a questão do tratamento do tema racial no currículo escolar.

Neste contexto, salientamos que, mais do que anunciar possíveis conquistas já asseguradas por algumas práticas, o que objetivamos é problematizar as construções teóricas e metodológicas que hoje se apresentam como saldo de uma história de lutas em prol da EJA e dos sujeitos que lhe dão forma. Pois, estas se colocam, também, enquanto desafios que precisam ser, diariamente, enfrentados pelas educadoras e educadores no exercício da sua formação e do fazer de sala.

Mayo (2004, p. 109) cita dois outros autores de forma a nos mostrar que, por hábito, insistimos, por vezes, em repetir modelos que nos foram impostos como mais acertados ao nosso fazer e viver. Assim, ele nos diz:

Bourdieu e Passeron consideram que o hábito acarreta processos de aprendizagem “irreversíveis”, que condicionam “o nível recepção e o grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural e, mais amplamente, de qualquer mensagem intelectual ou semi-intelectual”.

Em contrapartida, Mayo também afirma que os próprios sociólogos franceses, embora pareçam deterministas quanto ao condicionamento provocado pelo hábito,

também destacam o fato de como o lugar de classe do professor funciona como barreira ao que consideram suicídio de classe. Ou seja, consideram que a posição de certa marginalidade ocupada pelo professor, dentro do sistema social, ajuda a aproximá-lo do aluno.

Assim, seguimos a sustentar que o reconhecimento de traços identitários construídos a partir de referenciais positivos estabelecidos em relação à cultura africana deve servir de base para que possamos nos reconhecer enquanto coletivo que herda um conjunto de saberes, práticas e cultura capaz de nos sustentar como homens e mulheres, para além da necessidade de espelhar-se em modelos hegemônicos que idealizam o processo de embranquecimento, como possível forma da aceitação da auto-imagem. Entretanto, consideramos que a formação em serviço de educadores para o trabalho com o conteúdo da Lei 10.639, ao longo de aproximadamente dez anos, ainda não possibilita a estes sujeitos a instituição de referenciais mais positivos em resposta ao fracasso escolar (a evasão e a repetência como tradução do não pertencimento, do não saber, do não ser). O que falta, então?

Muitos defendem maior investimento na formação inicial e continuada do professor. Em consonância com esta vertente, questionamos quais saberes devem ser construídos pelos/as educadores/as negros/as e afro-brasileiros/as no espaço e tempo da formação, para que possam se autorizar a fazer, junto a seus educandos, o caminho de volta, identificando valores, significando vivências e reconstruindo práticas que promovam a assunção de identidades que filiem, de forma positiva, estes sujeitos a seus coletivos, a partir da desconstrução da

ideia de dominação e subserviência de um povo sobre o outro.

À revelia deste saber, continuamos a presenciar formas inócuas de formação do(a) docente, as quais desconsideram as novas formas de organização social e as insurgências de diferentes alteridades de um povo que não mais se curva ao saber etnocêntrico, racista e imperialista imposto em nossas escolas e na prática pedagógica.

Assim, seguimos a reivindicar que a formação do(a) educador(a) deve possibilitar o acesso a saberes que verdadeiramente desvelem as relações de opressão vivenciadas na nossa escola e sociedade, de forma que consiga ofertar saberes e instrumentos que auxiliem os educandos na reconstrução dessas relações e da forma de lidar com o conhecimento formal, colocando este a serviço da conscientização de homens e mulheres. Compreendemos que não há uma episteme única, que possa dar conta da formação de todos os povos, de todas as sociedades, de todos os segmentos. No entanto, como temos conhecimento de quem são os sujeitos da EJA, nos é possível indicar a escolha pela epistemologia fundante da civilização que dá cor e forma ao povo negro e afro-brasileiro. Ousamos, desta forma, nos aproximar, conhecer e dialogar com saberes que inauguram linhagens, explicam e dignificam os negros brasileiros, trabalhando com a noção de raça, na perspectiva apresentada por Gomes (2007, p. 98):

como uma construção social e história. Ela é compreendida também no seu sentido político como uma re-significação do termo construída na luta política pela superação do racismo na sociedade brasileira. Neste sentido, nos remete ao reconhecimento de uma diferença que nos remete a uma ancestralidade negra e africana.

Trata-se, portanto, de uma forma de classificação social construída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras.

Nesta aproximação, e por pertencimento, defendemos o diálogo com outros saberes que se constituem basilares da Educação Popular no Brasil e na América Latina. Afinal, foi neste espaço que aprendemos que a militância na educação exige a opção pelo trabalho coletivo junto as “minorias” (negros, afrodescendentes, quilombolas, índios, ribeirinhos, caiçaras, etc.) e que a intencionalidade do nosso fazer não pode perder de vista as questões freireanas: trabalhamos em favor de quem e contra quem? Trabalhamos em favor do que e contra o quê?

Seguimos, portanto, argumentando em favor de uma escola que estabeleça como metas o auxílio aos sujeitos da aprendizagem na compreensão em torno da importância dos papéis assumidos historicamente por diferentes sujeitos, nas diferentes sociedades e, nos encontramos com a Pedagogia Multirracial Popular, pois segundo Arroyo (2007, p. 112), nas origens do Movimento de Educação popular está a busca de sua inspiração nos movimentos sociais de descolonização, emancipação e libertação da África que vinham acontecendo desde as décadas de 60-70.

Tópicos sobre o currículo da formação docente

A síncopa, a batida que falta, tempo-espaço vazio que irrompe e interrompe a cadência para repercutir num outro tempo forte, é que atualiza o elemento surpresa, inusitado.
(Marco Aurélio Luz, *Agadá*)

As concepções de ensino são reflexos de outras concepções que fazem parte da formação docente. Como vemos, os nossos educandos(as) e quais expectativas temos da escolaridade destes(as) nos guiam em nossas buscas no processo de formação e, posteriormente ou concomitantemente, nos guiam no processo de ensino.

Os cursos (iniciais e continuados) de formação de professores, apesar de trabalharem novas concepções de ensino e de aprendizagem, nem sempre têm conseguido que os egressos atuem de maneira diferente e prospectiva em relação à diminuição dos índices que expressam o fracasso escolar. Para além da formação acadêmica (necessária e urgente, mas que também carece ser redimensionada) argumentamos que o processo de formação do(a) educadora(a) da EJA deve ser construído com base no reconhecimento e valorização da episteme civilizatória africano-brasileira como forma de garantir a construção de práticas que reconhecem as diferentes alteridades do povo negro e potencializam os seus próprios recursos (psíquicos, cognitivos, culturais e sociais).

Em defesa própria, sustentamos a tese de que somos os(as) professores(as) que aprendemos a ser. Fizemos as nossas escolhas a partir do referencial da formação que tivemos. À atuação de cada um destes professores, em grande parte, de professoras, direcionamos fartos elogios ou certas ressalvas. Copiamos modelos; afastamos-nos de outros. Neste processo, percebemos que alguns educadores(as) parecem ter tido uma importância maior em nossas vidas; deixaram marcas positivas. Na verdade, anunciaram que o diferente ao instituído, o *ser mais*, é possível. São aqueles(as) professores(as) que

romperam com o imposto, ousaram aproximar-se da realidade vivenciada por nós, numa clara demonstração de que o saber se constrói na parceria e no diálogo entre os diferentes. Eles(as) acreditaram na nossa humanidade e inacabamento propositivo.

De outra forma, Mello (2010, p.8-9) nos alerta para o fato de que:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É portanto imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno as competências previstas [...]

Daí, a nossa crença na necessidade de que as agências formadoras invistam mais na formação de educadores de educação básica, em especial daqueles que atuam na EJA, de forma que se percebam capazes de co-existir, comunicar-se e trabalhar com o educando na perspectiva emancipatória. Que reconheçam ser necessário enfrentar a diferença e o conflito; acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprendendo a conviver com o diferente e assumindo a resistência necessária ao enfrentamento de posturas e práticas discriminatórias.

Pretendemos que, assim, na revisão do processo da formação docente, possamos construir saberes e fazeres que nos ampare no trabalho de barrar as políticas genocidas que continuam a negar as construções culturais do nosso povo. Da análise que Luz (1995, p. 264), faz sobre a perversa política do embranquecimento que escraviza os não-brancos, primeiro, enquanto escravos e,

depois, como operários, ressaltamos:

A negação do direito à alteridade, à identidade própria, caracteriza um dos aspectos mais deletérios dos valores sociais característicos do contexto colonialista-imperialista.

[...]

As ideologias mudam seus conteúdos, mas mantêm de forma renovada a mesma postura evolucionista, capaz de justificar o genocídio.

É claro que este discurso não se assume racista ou genocida. Pelo contrário, afirma-se liberal e racional. No campo da Educação Básica é claramente expresso no discurso de Darcy Ribeiro, relator da última versão da Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB 9394/96, que, quando fala sobre o Ensino Público, na 29ª reunião da SBPC, realizada em São Paulo, reivindica em favor do investimento financeiro para o Ensino Fundamental em detrimento da Educação de Jovens e Adultos, afirmando que:

Quem pensar um minuto que seja sobre o tema, verá que é óbvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Esta é a solução natural. Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida, que traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se, também, que esse pessoal vive pouco porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas só se acaba com a condição de que não se produzam novos analfabetos. Para tanto, tem-se que dar prioridade total, federal, à não-produção de analfabetos. Pegar, caçar (com c cedilha) todos os meninos de sete anos para matricular na escola primária, aos cuidados de professores capazes e devotada, a fim de não mais produzir analfabetos. Porém, se se escolarizasse a criança toda, e se o sistema continuasse matando os velhinhos analfabetos com que contamos (*sic*), aí pelo ano 2000 não teríamos mais um só analfabeto. Percebem agora onde está o nó da questão? (apud ROMÃO, 2007, p. 42).

Considerando que os sujeitos da

EJA são pobres e majoritariamente negros(as), não há como negar que nas bases impostas historicamente pela escola pública brasileira, um grande contingente destes sujeitos são anualmente transportados, quase automaticamente, da Educação Fundamental e Média para a EJA – o que reforça a ideia genocida, ao tempo em que institui a impossibilidade de por fim ao analfabetismo. Retornamos, então, à necessidade de garantir ao processo de formação docente a desconstrução de tais metanarrativas de forma a se desacreditar da escola, enquanto fábrica, que forma no silêncio, abafando as alteridades; que insiste em dominar o corpo e o espírito pelos ideais do embranquecimento; que teima em lidar com a onipotência que rege o mundo capitalista, alimentando nos sujeitos a pretensão de tudo saber e controlar. Repetimos: novas performances são necessárias, pois está chegando o tempo em que não mais se reconhecerá a supremacia da ciência tecnicista!

A Prof^a Narcimária Luz (em aula do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, abril-maio de 2010), já nos alertava:

faz-se necessário que elaboremos o luto de toda a arquitetura e campos semânticos positivistas e empiristas que deram forma a nossa formação acadêmica. A escola que temos lida diretamente com a onipotência que rege o mundo capitalista, que alimenta a pretensão de saber de tudo, de tudo quantificar, controlar, manipular, classificar [...]

Com isto, buscamos a possibilidade de (re)construir saberes que identifiquem, questionem e possam desconstruir a perpetuação de práticas racistas que inferiorizam o(a) educando(a) negro(a) a partir da supervalorização da estética branca e da forma positivista/academicista de

produção do conhecimento. Afinal, recriações estéticas são possíveis e necessárias em contextos que lidam com valores simbólicos e compreendem que estes são fundantes na estruturação psíquica do sujeito capaz de produzir conhecimentos.

Decerto que o saber técnico se faz necessário e, até mesmo, urgente. Contudo, precisamos descortinar novas formas e saberes que consigam significar a existência real dos coletivos negros, principais destinatários da EJA. Afinal, compreendemos que o ensinar é uma atividade relacional, e assim sendo constitui-se, também, em uma atividade altamente determinada por fatores que escapam ao controle de quem ensina. O projeto educativo e a ação cotidiana, a intenção e o resultado na sala de aula, na escola, no sistema e na política educacional sempre guardarão alguma distância, maior ou menor, do proposto, do planejado. E este dado termina por ser propositivo, pois assegura que é possível encontrar brechas por onde transitar, para, no movimento da síncopa, emergir mais alto(a) e mais belo(a) através de novas cores e sentidos empregados a realidade vivenciada.

Buscamos, portanto, aprender a nos inquietar e a nos indignar com o fracasso, sem nos deixar destruir por ele, afirmando com isto que precisamos ter uma atitude propositiva. Assim, reconhecendo os sujeitos de aprendizagem na EJA como majoritariamente negros e negras, pertencentes às camadas populares da sociedade, faz-se preciso que saibamos responder às perguntas: o que tem levado os nossos(as) jovens e adultos negros(as) a, insistentemente, investirem em práticas que os/as condenam à morte ou ao aprisionamento? Qual o papel da escola na legitimação desta

ordem?

Notadamente, constatamos que são muitas as necessidades e poucas as ofertas que derivam do compromisso político em alterar a ordem capitalista e perversa que insiste em negar a nossa humanidade. Sobre esta condição, Lima Barreto, citado por Sodré (1999, p. 154), constata: *é triste não ser branco*. Este pensamento e discurso é significado de forma negativa nas práticas sociais e escolares do nosso país, as quais teimam em atribuir uma condição subalterna, diminuída, aos negros e negras do Brasil; associando, quase sempre, o polimento e a cortesia à população branca, enquanto que a aspereza, os maus modos, sempre são atribuídos aos negros ou mestiços.

Compreendemos, assim, que necessário se faz a redefinição dos referenciais que dão corpo à formação inicial e continuada do/a educador/a de EJA, implicando este processo na conquista por formas mais acertadas de construção de saberes que alicerces o estabelecimento de um novo currículo para a formação humana e humanizadora destes profissionais.

Macedo (2000, p. 58), nos apresenta algumas pistas para esta construção, quando afirma:

Um educador interessado em valorizar a cultura do outro no currículo deveria se questionar continuamente, como nos sugere Silva (1996), sobre: “Quais visões são autorizadas e legitimadas? De quais grupos? Que visões não estão representadas ou são representadas como déficit, carência ou exotismo? Quais visões são desautorizadas e deslegitimadas? Quais relações de poder sustentam essas respectivas visões?”

[...] Penso, portanto, que a construção do outro na educação e na pesquisa sobre a educação vem desalojar a confortável posição autocentrada das pedagogias do eu e “tecnologias do

eu” sempre despreparadas e de má vontade para pensar e interagir construtivamente com as alteridades.

Seguindo esta trilha, chegamos, obrigatoriamente, à discussão acerca do currículo enquanto espaço de negociações entre diferentes pontos de vista. Portanto, em lugar de apresentarmos conclusões, ou mesmo categorias de análise, buscamos apenas indicar perspectivas de diálogo, pois, no crescente desenvolvimento de estudos teóricos e práticos em torno das tecnologias da informação e comunicação, da Educação à Distância (EAD) e Tecnologias Educacionais, ainda se faz preciso, e urgente, discutir, investigar e encontrar novos rumos para a EJA, na perspectiva da Educação Popular, a fim de que o currículo para a formação de educandos/as e educadores/as passe a garantir o direito humano à educação ao longo da vida.

Validados por estes saberes e reconhecendo os sujeitos da EJA como seres programados para aprender, consideramos que o currículo escolar construído por esta modalidade educacional deve:

- assegurar a ideia central expressa por Kant de que o ser humano cria/constrói conhecimento a partir da sua experiência sensível com o mundo;
- humanizar o processo de ensino e aprendizagem, no reconhecimento do aluno enquanto ser afetivo, social e político que, paralelo à aprendizagem do saber;
- escolar, precisa construir outros tantos saberes indispensáveis à vivência coletiva e cidadã;
- reconhecer que o aluno adulto, sem ou com baixa escolaridade, ao longo de sua vida já se apropriou de uma gama de conhecimentos disponibilizados no mundo social e letrado;
- valorizar os saberes que os alunos levam

para a sala de sala, os quais retratam a cultura que produzem e vivenciam;

- considerar os saberes que os alunos já trazem para a escola como ponto de partida para o ensino dos conteúdos sistematizados;
- compreender o fazer pedagógico enquanto práxis que, alimentando-se dos diferentes saberes dos sujeitos da prática, se pensa, de forma a retroalimentar o seu próprio fazer;
- eleger o diálogo como o mais importante instrumento metodológico, de forma a democratizar o ensino;
- construir, permanentemente, a consciência de raça, gênero e de classe. Afinal, a vivência na EJA é sempre balizada por um recorte social que identifica e valora os sujeitos a partir dos significados de suas características físicas, sócio- econômicas e culturais;
- assumir a formação do professor como contínua e necessária a um saber e fazer mais competente.

Desta forma é que, atuando no rodapé da história oficial, cabe ao educador de jovens e adultos construir o seu saber de raça/gênero/classe no exercício constante do trabalho participativo e de caráter comunitário. Lugar onde o sonho insiste em renascer a cada dia, alimentando homens e mulheres na busca pelo saber capaz de transformar, qualitativamente, os valores da sociedade atual em prol dos atores que tiveram, e ainda têm, cotidianamente negada a sua cidadania. Por isso, defendemos que a prática educativa neste segmento de ensino só pode se caracterizar pela práxis que se origina nos princípios dialógicos da Pedagogia Multirracial, pois, nesta, “as vozes dos aprendizes são valorizadas e inseridas em um engajamento crítico em todo o processo de aprendizagem”. (MAYO, 2004, p. 71-72).

E que assim possamos todos/as

continuar a aprender ao longo da vida!

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar *in* GOMES (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública *in* SOARES, Leôncio; GIONANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro. *in* GOMES (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUFT, Lia. **O rio do meio**. São Paulo: Arx, 1996.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Salvador: EDFBA, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências**

humanas e na educação. Salvador: EDFBA, 2000.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora**. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, Guiomar Namó. **Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical**. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/Formacao_inicial_professores.pdf. Acesso em 18 de maio de 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROMÃO, José. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. *In*: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma nova globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. RJ: Record, 2001.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.