

## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: RELEVÂNCIA E DESAFIOS NA EJA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

João Paulo Carneiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

[professorjpcarneiro@gmail.com](mailto:professorjpcarneiro@gmail.com)

### RESUMO

Neste ensaio, objetivou-se responder questões a respeito dos conteúdos, recortes, temáticas e contextualizações nas relações entre o ensino de história no âmbito das relações étnico-raciais diante da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Apostou-se na relevância do ensino de história de maneira anti-hegemônica e como possibilidade e desafio para uma educação diversa, inclusiva, plural, antirracista e democrática. Portanto, uma educação antirracista é a base para a transgressão do racismo estrutural.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-Raciais. Ensino de História. EJA. Educação. Antirracismo.

## ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND HISTORY TEACHING: RELEVANCE AND CHALLENGES IN EJA FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION

### ABSTRACT

In this essay, the objective was to answer questions about the contents, clippings, themes and contextualizations in the relations between the teaching of history in the context of ethnic-racial relations in the face of the Youth and Adult Education modality. We bet on the relevance of teaching history in an anti-hegemonic way and as a possibility and challenge for a diverse, inclusive, plural, anti-racist and democratic education. Therefore, an anti-racist education is the basis for the transgression of structural racism.

**Keywords:** Ethnic-Racial Relations. History teaching. EJA. Education. anti-racism.

Recebido em: 15/12/2021.

Aceito em: 22/03/2022.

## INTRODUÇÃO

“Um dos objetivos centrais no ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades” (BITTENCOURT, 2009, p. 121).

Esse ensaio desdobra-se em três frentes: (i) o ensino de história entre disputas e embates no processo histórico; (ii) a questão das relações étnico-raciais no âmbito da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e (iii) as tessituras entre o ensino de história e as relações étnico-raciais na dimensão da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para Bourdieu (1998) na discussão do conceito de capital cultural – capital de cultura – pensa a respeito de como os valores e significados que orientam uma dada classe social, elite, se sobrepõe a outra, popular. Nesse sistema de imposição cultural compreende-se também a linguagem. Portanto, as camadas populares inseridas na instituição escolar são obrigadas a terem domínio dos códigos impostos pelo sistema elitizado e por não dominarem tais códigos são excluídos. A classe popular com os seus saberes e dialetos não possuem cultura? Não possuem inteligência? Muito pelo contrário, há inteligência e produção cultural, a tensão está inserida na falta de domínio dos códigos elitizados, o que Bourdieu (1998) denominou de violência simbólica. A modalidade da EJA é respaldada pela legislação e tem como finalidade política corrigir o processo de exclusão escolar de uma fração de classe marginalizada diante da formatação tempo-espaço do currículo escolar. Sendo assim, a EJA, possui fortes contribuições para inserir os sujeitos na construção de uma cidadania plena numa esfera social e cultural que exclui os não dominantes de determinados códigos, sobretudo a centrada na escrita (SCHIBEL E LEHENBAUER, 2006; BOURDIEU, 1998).

Para Barbosa (2019) a EJA deve ser compreendida como política de ação afirmativa e de inclusão social, especialmente devido o contexto das desigualdades sociais. É nessa esteira que se justifica a discussão proposta, já que, no processo histórico a população negra foi e ainda é a fração de classe mais afetada pelas forças materializadas do colonialismo, conseqüentemente, negando os saberes e os fazeres das produções afro-brasileiras. A esse respeito é relevante “[...] uma pedagogia que potencialize os aprendizados da nossa ancestralidade africana, algo que não vemos muito acontecer” (PETIT, 2015, p. 108). Na dimensão exposta pela autora, consiste na pretagogia, um conceito em construção, e que no

processo da prática educativa procura incorporar a oralidade como potência e contraponto, sobretudo, perante uma sociedade ocidentalizada e grafocêntrica.

Diante dessa empreitada, torna-se importante ressaltar a questão levantada pela historiadora na epígrafe acima, pois, destaca a constituição da identidade em sua forma plural e chama a atenção para o debate historiográfico, principalmente na construção da identidade nacional brasileira. Vale lembrar que, a identidade nacional não é inata, mas fruto de representações culturais (HALL, 2014), processo que privilegiou narrativas influenciadas por um projeto de modernidade, isto é, projeto de poder engendrado e construído discursivamente para homogeneizar e desumanizar determinadas culturas (MIGNOLO E PINTO, 2015).

Compreende-se que não se pode deixar de considerar a esfera curricular, já que, o debate tratado perpassa o campo da educação como processo e construção sócio-cultural (BRANDÃO, 2007), e diante desse processo o currículo é o “coração da escola” (MOREIRA, 2014).<sup>1</sup>

A instituição escolar carrega o estranho paradoxo apresentado da seguinte forma: “Ao mesmo tempo em que dela não se espera nada, dela também se espera tudo” (GENTILI, 2008, p.117). Em decorrência das interrelações – educação, escola, política pública e currículo – também não se pode deixar ausente a abordagem apresentada por Arroyo (2013), ou seja, o currículo como um território em disputa e na esfera das relações de poder (SILVA, 2010; APPLE, 2011). Portanto, para a reflexão e análise proposta, é necessário pontuar a relevância dos documentos que amparam as discussões curriculares: (i) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) (BRASIL, 2000); (ii) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o (iii) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

Ao analisar as ponderações de Andrade (2004) enumeramos algumas características que possam servir de fundamento para o sucesso da instituição escolar na modalidade da EJA: (1) ser flexível com o processo avaliativo; (2) ser flexível com o sistema de convivência; (3)

---

<sup>1</sup> Frase pronunciada em palestra realizada no âmbito do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: cultura, políticas educacionais e sua relação com a pesquisa. Entre os dias 12 e 15 de outubro de 2014 na Universidade Federal de São João Del-Rei, MG.

processos pedagógicos que atenda o público e sua diversidade; (4) formação de professores na dimensão da diversidade da EJA; (5) superar a ideia de EJA como ensino e processo compensatório; (6) conteúdo curricular contextualizado a pluralidade, diversidade e realidade ao público da EJA; (7) pensar os sujeitos da EJA para além da condição escolar e (8) superar a visão centrada nos conteúdos (ANDRADE, 2004). Dentre as características elencadas, dar-se-á enfoque no item (6), principalmente para a discussão de uma pedagogia da diversidade. Em vista disso, objetivam-se no texto em tela as seguintes questões: (i) Que conteúdos e recortes na esfera do ensino de história são relevantes levando em consideração na dimensão da diversidade e pluralidade para o público da EJA? Que contextualizações poder-se-ão apresentar como potentes para o público da EJA na discussão das relações étnico-raciais?

De maneira consensual entre os especialistas, o público da EJA abarca em sua maior parte a população negra e parda, conseqüentemente oriundas das classes menos favorecidas economicamente (ANDRADE, 2004; SILVA, 2018; BARBOSA, 2019; PASSOS E SANTOS, 2018; NICODEMOS E SERRA, 2020; VOLTAS, SANTOS E SILVA, 2017). Sendo assim, é possível ter uma radiografia que desafie a diversidade do público da EJA, que não se resume a questão racial, muito pelo contrário abrangem muitos outros grupos (VOLTAS, SANTOS, SILVA, 2017), porém opta-se nesse ensaio o recorte racial.

Por diversidade entende-se nesse texto como “uma gama de questões como diferença de classe, território, cor/raça, etnias, gênero, deficiência física e mental e de gêneros” (GONÇALVES, 2009, p. 91), e inclusive compreende-se que os aspectos da diferença, da pluralidade e da interculturalidade são intrínsecos a questão da diversidade.

Para dar conta de discutir a relevância e os desafios do ensino de história e das relações étnico-raciais na EJA, aposta-se nesse texto - a revisão bibliográfica de caráter qualitativo como metodologia - inspiração na vertente crítica e pós-crítica de currículo e nos estudos pós-coloniais e decoloniais como potência para desconstruir, transgredir, intervir e ressignificar posturas hegemônicas, homogeneizantes, opressoras e excludentes.

### **Ensino de História: entre embates e disputas**

No campo disciplinar, a história como qualquer outra ciência está inserida entre conflitos e tensões. “A História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e da constituição das nações

modernas” (NADAI, 1993, p. 144). Essa tradição curricular vai ter reverberações no contexto educacional brasileiro, sobretudo, tomando corpo narrativo privilegiando os grandes heróis, os grandes nomes, sobressaindo o protagonismo do gênero masculino, branco, de cunho judaico-cristão e europeu, principalmente, traduzindo o ensino de história centrado na “História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização” (TORRES E FERREIRA, 2014, p. 89 *Apud* MATHIAS, 2011, p. 42), portanto, um processo monocultural apontado por Munanga (2014). Essa matriz curricular no âmbito da construção da identidade nacional brasileira, especialmente datada a partir dos séculos XIX e XX, vai entrelaçar temas que circulam as especificidades do patriotismo, da moral e cívica (BITTENCOURT, 2009). Consequente, os livros didáticos e a História do Brasil, tinham como berço e matriz, o mundo europeu. (BITTENCOURT, 2009; NADAI, 1993). Essa constituição de matriz curricular inspirada na Europa por seus princípios e valores é que diversos autores denominam de eurocentrismo ou eurocêntrico (MUNANGA, 2014; BITTENCOURT, 2009; NADAI, 1993; HALL, 2014, SANTOS, 2012; GOMES, 2010).

Passos e Santos (2018) analisando o contexto educacional na contemporaneidade também atestam que o currículo reverbera e persiste, pois, os conhecimentos são hegemonicamente de base eurocêntrica, contribuindo para o tratamento desigual na escolarização da população negra ao não levar em conta as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas (p. 3).

Nos anos de 1950 a 1960, o ensino de história focou nos “objetivos centrais da História elaborados pelas políticas públicas do período da democratização populista [...] à disseminação do ideário da ‘democracia racial brasileira’”. (BITTENCOURT, 2018, p. 140). A questão do mito da democracia racial tem como ponto de partida a obra “Casa Grande & Senzala” de 1933 do antropólogo Gilberto Freyre. Nesse livro o sentido para o mestiço é ressignificado, ou seja, antes visto como degenerado passa a ser parte das contribuições da herança cultural nacional. Em síntese, o branqueamento, a harmonia ou a ausência de conflito racial - que para alguns autores discursivamente interessava ao contexto político dos anos de 1930 na construção de uma identidade nacional - serviu de base para o silenciamento da condição social, econômica, política e cultural da população negra no Brasil (SKIDMORE, 2012; SCHWARCZ, 2010; SCHWARCZ, 1993; SANTOS, 2009; MUNANGA, 2008; FRANCISCO, 2010; DOMINGUES, 2004; GUIMARÃES, 2012; FRY, 2005).

Em virtude desses processos em disputas, o dia 31 de março de 1964 é bem significativo, porque é através do golpe civil militar como projeto de “governo”, que o ensino de história vai sofrer importantes intervenções, inclusive “Inquério Policial Militar (IPM)” o qual “apreendeu livros por todo o país e prendeu e submeteu seus autores a torturas”. (BITTENCOURT, 2018, p. 141). Sintetizando, o ensino de história no Brasil percorreu por determinações políticas e curriculares com ênfases e abordagens através dos conceitos de História da Civilização, História Sagrada, História do Brasil, História das Sociedades. Vale ressaltar que, a legislação educacional, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, possibilitou grandes avanços no esforço de construir narrativas que promovesse a reflexão de uma sociedade democrática (BITTENCOURT, 2018). Inclusive, no que tange a questão da possibilidade de romper com a invisibilização dos sujeitos históricos por meio da Lei 10.639/03.

### **Memória de um tempo onde lutar/ Por seu direito/ É um defeito que mata <sup>2</sup>**

A Lei 10.639 <sup>3</sup> de 9 de janeiro de 2003, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio da Silva (Lula) foi fruto de um longo processo de luta, organização e resistência da população negra, sobretudo a partir dos movimentos sociais negros. <sup>4</sup> Outro aspecto importante, debatido e discutido na literatura especializada são as condições oriundas das desigualdades sociais no âmbito das populações negras advindas do processo histórico desde a violenta travessia do Atlântico, marcando e refletindo as consequências dessa trajetória perversa e seu alcance no tempo presente. E diante desse aspecto Guimarães (2012) corrobora apontando que na presença de um cenário conservador, o Movimento Negro, que para ele desde 1930 se insurge de maneira organizada, se posiciona de forma contestadora diante das precárias condições sociais, apontando que, a questão do negro relativo à pobreza é oriunda desse contexto histórico brasileiro de preconceito e de discriminação racial.

---

<sup>2</sup> Verso da canção do cantor e compositor Gonzaguinha – “Pequena memória para um tempo sem memória”.

<sup>3</sup> Alterou o Art. 26-A das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nos estabelecimentos de Ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

<sup>4</sup> Opta-se pela forma plural devido à diversidade e especificidades do Movimento Negro.

É preciso pensar que já faz dezoito anos, ou seja, quase duas décadas desde a implementação da Lei 10.639/03 no processo e desenvolvimento curricular e ainda luta-se para resistir e superar a submissão a logicidade eurocêntrica. Porém, “Ê eu, não posso esquecer/ Essa legião que se entregou por um novo dia/ Ê eu quero é cantar essa mão tão calejada/ Que nos deu tanta alegria/ E vamos à luta”.<sup>5</sup> O processo de luta dos movimentos sociais negros em suas várias frentes, sobretudo, no campo da educação, consiste numa trajetória constante, ainda que, de maneira não tão veloz quanto se necessita para uma verdadeira construção democrática e inclusiva. Por outro lado, muitos especialistas acreditam no grande avanço e ganho que a legislação proporcionou e “vem para saldar dívida dos currículos das escolas brasileiras e relação ao direito de grande contingente da sua população de ter suas histórias incluídas” (PEREIRA E MONTEIRO, 2013, p. 10).

O grande desafio é a superação da perspectiva eurocêntrica, pois ainda é forte e persistente como é bastante denunciado na literatura especializada. “De obscuros personagens/ As passagens, as coragens/ São sementes espalhadas nesse chão”.<sup>6</sup> Entretanto, não há consenso entre os pesquisadores a respeito das possíveis soluções para superar a insistência da perspectiva eurocêntrica.

Alguns intelectuais africanos<sup>7</sup> do universo da filosofia apostam numa abordagem afrocêntrica, ou seja, um conjunto de posturas centradas na dimensão de seus regionalismos, como se pode verificar na fala de Séverine Kodjo-Grandvaux: “Consequentemente, é fundamental que a filosofia africana se desenvolva no contexto do continente africano e que se comunique com uma audiência africana”.<sup>8</sup> Por outro lado, Kwame Anthony Appiah, defende que o afrocentrismo é um conceito ultrapassado, pois, acredita que se deve aguçar entre as culturas o diálogo e reduzir os regionalismos.

---

<sup>5</sup>Verso da canção do cantor e compositor Gonzaguinha – “Pequena memória para um tempo sem memória”.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup>Séverine Kodjo-Grandvaux (Costa do Marfim), Souleymane Bachir Diagne (Senegal), Léonce Ndikumana (Burúndi), Kwasi Wiredu (Gana) e Kwame Anthony Appiah (Gana). Cinco pensadores modernos africanos que tratam de identidade, língua e regionalismo. Portal Geledés. Traduzido por Débora Medeiros como parte do projeto Global Voices Língua Voices, 8 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cinco-pensadores-modernos-africanos-que-tratam-de-identidade-lingua-e-regionalismo/>. Acesso em: 04 de novembro de 2021.

<sup>8</sup> Ibid.

Para Almeida (2019) a questão de um currículo afrocentrado é de suma relevância para o protagonismo da história afro-brasileira e africana. A professora não está sozinha diante desse debate referente às abordagens e perspectivas nos centros acadêmicos no contexto brasileiro, todavia, também há os que divergem dessa vertente. Pereira e Souza (2014) apontam que “não se trata de substituir o currículo eurocêntrico pelo afrocêntrico, mas uma educação que gere uma sociedade mais justa”.<sup>9</sup> Postura que se alinha ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: “É importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”. (BRASIL, 2013, p. 91). Assim, percebe-se que nada está fechado, pelo contrário, são perspectivas e abordagens em disputas e construções, entretanto, como salienta as diretrizes, o relevante se dá na ampliação.

### **Eu acredito é na rapaziada**<sup>10</sup>

As tessituras das relações étnico-raciais e do ensino de história na modalidade da EJA necessitam partir de considerações e problematizações diante do contexto das desigualdades sociais e raciais no Brasil.

Os baixos índices socioeconômicos que retratam as condições da maioria da população negra, desde o período pós-abolição, é um fenômeno social que atesta o grau de exploração e exclusão reinante na sociedade brasileira. Sejam nos relatos históricos ou nos mais diversos levantamentos, constata-se o quanto à população negra vem sofrendo em termos de escolaridade, mortalidade infantil, violência urbana, local de moradia saneamento básico, mercado de trabalho, concentração de renda e outros aspectos reveladores da cidadania de um povo. Somado a isso, a comparação histórica desses aspectos com os da população branca, demonstra a persistência de uma disparidade racial em termos socioeconômicos, que nem mesmo a sensível melhora da população negra, no tocante a esses índices, nos últimos 15 anos, conseguiu reverter (SOUZA, 2014, p.7).

---

<sup>9</sup> PEREIRA, Amilcar Araujo. SOUZA, Mônica Lima e. Palestra realizada no dia 13 de novembro de 2014. ANPUH ideias: ensino de História da África e das Relações Raciais nas Américas no auditório do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

<sup>10</sup> Verso da canção do cantor e compositor Gonzaguinha – “E vamos à luta”.



O excerto acima demonstra a realidade histórica das populações negras e suas relações interseccionais entre classe e raça. Essa disparidade afeta diretamente a construção da cidadania, pois, “[...] é por isso que no Brasil quase não há cidadãos. Há os que querem ser cidadãos, que são as classes médias, e há os que não podem ser cidadãos, que são todos os demais, a começar pelos negros que não são cidadãos” (SANTOS, 1997, p.134).

Os negros não são cidadãos, uma afirmação dura, mas real de acordo com as estatísticas. Inclusive, o premiado geógrafo complementa: “Digo-o por ciência própria. Não importam a festa que me façam aqui ou ali, o cotidiano me indica que não sou cidadão neste país”.<sup>11</sup> Portanto, situar os problemas “étnicos” e “raciais” é relacionar e articular na dimensão das disputas de forças sociais, ou seja, implicam os aspectos econômicos, políticos e culturais (IANNI, 2004, p. 1).

Por isso acredita-se que para uma análise da situação entre classe e raça torna-se necessário numa abordagem através da interseccionalidade, porque, “[...] O preconceito e a discriminação raciais estão sempre inseridos dinamicamente na prática das relações de produção, em sentido lato” (IANNI, 1978, p. 133). De acordo com o pesquisador de uma maneira geral em quase todos os países capitalistas apresentam uma presença desigual racial no produto do trabalho social. “As raças definidas ideologicamente como inferiores, em dada sociedade, são as raças que participam em menos grau do produto do próprio trabalho”.<sup>12</sup>

Barbosa (2019) pensando nas questões do trabalho no contexto das relações de flexibilidade no âmbito das políticas capitalistas e neoliberais – trabalhadores polivalentes, restrição de direitos trabalhistas conquistados historicamente, política baseada na meritocracia, adaptações submissas a serviço das flutuações do mercado - assevera sobre a importância da temática ser discutida, problematizada e ser tornar pauta da EJA (p. 65, 66). E nesse critério já se tem parte das repostas as indagações realizadas na fase introdutória, ou seja, a respeito dos conteúdos, recortes e contextualizações relevantes no binômio: ensino de história e relações étnico-raciais na EJA. Outro aspecto relevante e central é a condição emancipadora da EJA que rompa com o reducionismo - logicidade mercadológica de

---

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Ibid.

fabricação de mão de obra – para uma verdadeira inserção democrática na sociedade através de uma formação humana (BARBOSA, 2019).

A composição da EJA de maneira consensual na literatura e pelas estatísticas é constituída de alunos trabalhadores, por isso, “a importância dos conteúdos escolares possuírem significados sociais para os estudantes” (BARBOSA, 2019, p. 72). Nessa perspectiva, sobretudo para os professores na esfera do ensino de história e das relações étnico-raciais, diante da temática sobre a escravização, recomenda-se uma contraposição de imagens que representam o negro como vítima para imagens que ilustrem o negro, ainda que, escravizado, mas como sujeito histórico. E utilizar como analogia uma proposta que se pode trabalhar no sentido de representação com a imagem dos judeus, ou seja, suas experiências diversas que contrapõem a imagem cristalizada de vítimas nos livros didáticos, enfim, provocando rupturas com discursos homogeneizantes (ALBERTI, 2013). Discursos que necessitam ser desconstruídos no processo de elaboração curricular, especialmente no universo imagético, a esse respeito o pesquisador indaga: “com que imagem os educandos aparecem nos currículos?” (ARROYO, 2007, p. 23).

Nas construções imagéticas a respeito das ilustrações horripilantes da escravização, sugere-se contrapor utilizando as narrativas biográficas como uma estratégia de melhor alcance para problematizar e refletir sobre os diferentes contextos de opressão e, sobretudo, na construção de saberes emancipadores. Ressalta-se que, outro aspecto relevante é quando abordamos no ensino de história as vozes dos marginalizados e excluídos permitindo desafiar os “mitos consagrados sobre grupos dominantes e minorias, institucionalizados na cultura popular e no currículo das escolas e universidade” (BANKS, 2006, p. 20). Nesse sentido pode-se pensar num currículo onde os “educandos sejam sujeitos da ação educativa” (ARROYO, 2007, p. 21).

Precisamos pensar no alerta feito por Silva (2018) na seguinte concepção: “se o público da EJA é diverso, também deve ser o seu conteúdo” (p. 55), o que também remete a uma das ações primordiais apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que consiste em: “Implementar ações e pesquisas, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógico que respeitem, valorize e promova a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2013, p.

56). Assim, no que tange a diversidade, a religião é uma temática interessante para ser tratada em sala de aula (SOUZA, 2014),<sup>13</sup> pois, a religiosidade na cosmovisão das sociedades africanas é indissociável a vida social, cultural e econômica, individual e coletiva.

Esse é um recorte que apostamos ser relevante, preferencialmente de cunho político, devido o contexto dos debates contemporâneos que abarca a intolerância religiosa que no esteio jurídico é considerado crime no Brasil,<sup>14</sup> especialmente a luz dos recentes acontecimentos por todo o território nacional a respeito das depredações de templos religiosos de matrizes africanas e toda sorte de violências.

Não se trata de tentar fazer sobressair um determinado conjunto de crenças e valores sobre outra – o que ocorreu no processo histórico pelos baluartes do cristianismo judaico-cristão europeu – muito pelo contrário, como já citado o documento das diretrizes, “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade” (BRASIL, 2013, p. 91).

O que também não pode ficar ausente é a desconstrução de imagens negativas sobre os africanos e afro-brasileiros - forjadas por diferentes instrumentos no processo histórico – o trabalho da autoestima e valoração identitária é de enorme ganho para os estudantes. Os educandos da EJA, além dos preconceitos e estereótipos de cunho raciais, também são vulneráveis aos preconceitos construídos referente à modalidade de ensino construídas na sociedade brasileira.

Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000, p. 5).

---

<sup>13</sup> SOUZA, Mônica Lima e. Palestra realizada no dia 13 de novembro de 2014. ANPUH ideias: ensino de História da África e das Relações Raciais nas Américas no auditório do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

<sup>14</sup> Através do dispositivo legal amparado na Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. De acordo com a Constituição Federal Brasileira, o país não tem uma religião oficial, isto é, o Brasil consiste como um Estado nos parâmetros da laicidade. Portanto, tipificado como crime de ódio, inafiançável e imprescritível. Detenção que varia de 1 a 3 anos de reclusão para os sentenciados, mais multa.

E no desencadeamento das construções de afirmações identitárias e históricas é de vital relevância apresentar para os educandos da EJA, o continente africano como o berço da humanidade, ou seja, onde ocorreu o surgimento da espécie humana. Continente africano como fonte de saberes – das tradições orais a conhecimentos científicos e tecnológicos – de modo que, possibilite as rupturas monoculturais eurocêntricas. Já caminhando para o encerramento dessa seção, optamos pelo último exemplo temático. O descobrimento do Papiro Edwin Smith. Em que consiste esse achado arqueológico? Um importante tratado de medicina que descreve um total de 48 casos, “[...] dos quais seis tratam de lesões na coluna vertebral. Os casos contêm descrições altamente precisas de sinais e sintomas de diferentes tipos de lesões na coluna vertebral” (MIDDENDORP, SANCHEZ, BURRIDGE, 2010, p. 1815).

A narrativa hegemônica eurocêntrica construída por séculos celebra o grego Hipócrates como o pai da medicina, entretanto, o papiro supracitado é atribuído à figura do médico egípcio Imhotep - atuou na terceira dinastia do Faraó Djoser, século XX – A.C - portanto, o médico Imhotep precede o médico grego Hipócrates. Nesse caso, pode-se considerar que o verdadeiro “pai da medicina” situa-se no continente africano, e não no europeu.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu vou à luta com essa juventude / Que não corre da raia a troco de nada / Eu vou no bloco dessa mocidade / Que não tá na saudade e constrói A manhã desejada [...] Aquele que sabe que é negro o couro da gente / E segura a batida da vida o ano inteiro Aquele que sabe o sufoco de um jogo tão duro / E apesar dos pesares, ainda se orgulha de ser brasileiro.<sup>15</sup>

Buscou-se nesse ensaio apostar na defesa da relevância do ensino de história amparado em três frentes: (i) o ensino de história entre disputas e embates no processo histórico; (II) a questão das relações étnico-raciais no âmbito da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e (iii) as tessituras entre o ensino de história e as relações étnico-raciais na dimensão da modalidade do Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

---

<sup>15</sup> Verso da canção do cantor e compositor Gonzaguinha. “E vamos à luta”.

O intuito investigativo tratou de discutir e responder as seguintes questões: (i) Que conteúdos e recortes na esfera do ensino de história são relevantes levando em consideração na dimensão da diversidade e pluralidade para o público da EJA? Que contextualizações poder-se-ão apresentar como potentes para o público da EJA na discussão das relações étnico-raciais?

Para atingir os objetivos traçados, procurou-se através da revisão bibliográfica de caráter qualitativo como metodologia, inspiração na vertente crítica e pós-crítica de currículo e nos estudos pós-coloniais e decoloniais como potência para desconstruir, transgredir, intervir e ressignificar posturas hegemônicas, homogeneizantes, opressoras e excludentes (HALL, 2014; MUNANGA, 2014; MIGNLO E PINTO, 2015).

Diante das discussões asseverou-se a questão de uma pedagogia da diversidade como potente e relevante as questões levantadas, sobretudo no foco tratado, ou seja, o ensino de história e as relações étnico-raciais na perspectiva da modalidade da EJA.

Observou-se de maneira consensual entre as obras analisadas que os desdobramentos das desigualdades sociais e raciais no contexto brasileiro criaram grandes abismos e fissuras para as populações negras. De um lado têm-se nos documentos oficiais instrumentos que respaldam o potencial para a construção de uma educação diversa, plural, inclusiva e democrática, por outro lado, não há garantias plenas na implementação de políticas públicas de inserção do público da EJA numa ampliação necessária, principalmente na condição social e racial.

No que tange a respeito da temática central discutida nesse ensaio, defendeu-se algumas estratégias colocadas como relevantes e desafiadoras, pois vale lembrar que a maior parte composta de alunos da EJA é de trabalhadores, e por isso a necessidade de conteúdos sociais e significativos (BARBOSA, 2019). E para essa finalidade tencionou-se abordar a questão da escravização tendo como eixo construções imagéticas que contraponha a figura do negro de forma a escapar da vitimização, ainda que, escravizado, porém de maneira a assumir o protagonismo histórico diante da narrativa iconográfica.

Outra aposta apologética consistiu na substituição das iconografias que traduzem os horrores da escravização para as narrativas biográficas como suporte para o debate emancipatório das lutas coletivas organizadas contra as opressões. Também sustentou-se o

ensino do continente africano a respeito de sua referência como berço da humanidade - referencial de fontes de diversos saberes, tradições, ciências e tecnologias – e no alcance desses objetivos aplicou-se o exemplo do Papiro Edwin Smith. O que possibilitou desconstruir narrativas hegemônicas a respeito da origem legítima do pai da medicina, ou seja, não advêm da Europa, mas do continente africano. Aspecto relevante para os educandos afro-brasileiros, sobretudo no contexto da EJA. “Para os negros, o lecionar – educar – era fundamentalmente político, pois tinham raízes na luta antirracista” (hooks, 2013, p.11). Portanto, uma educação antirracista é a base para a transgressão do racismo estrutural.

O grande desafio é fazer que oficialmente e publicamente a construção da diversidade seja tratada no sistema educacional brasileiro (MUNANGA, 2014), especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARRPYO, G. **Indagações sobre o currículo. Educandos e educadores: seus direitos e co currículo**. (Orgs.) BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia R. do. Brasília: MEC; SEB, 2007. 52 p.
- ABREU et al. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: MAGALHÃES et al (Orgs). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p.299-318.
- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: MONTEIRO, Ana Maria. PEREIRA, Amilcar Araujo (orgs). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013**.
- ALMEIDA. C. V. A. **Currículo Afrocentrado: implicações para a formação docente**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 31: mai.-out./2019, p. 71-86.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os sujeitos educandos na EJA**. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/eja-2-mandar.pdf>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.
- APPLE, M. W. Repensando a ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. Flávio. SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para os diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (Orgs). **Caderno Penesb**

**Vol 7.** Rio de Janeiro, Niterói: EDUFF, 2006. P.16-42.

BARBOSA, C. S. **A educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho.** Revista Ibero-Americana de Estudos e Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 63-76, jan/mar.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, C. . **Reflexões sobre o ensino de história.** Revista Estudos Avançados, 32 (93), 2018. P. 127-149.

BOURDIEU, P. BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. P. 39-64.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, SEB, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 31 de outubro de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 04 de outubro de 2021.

DOMINGUES, P. **Uma História não contada: negro, racismo, e branqueamento e São Paulo no pós-abolição.** São Paulo: Editora SENAC, 2004.

FRANCISCO, D. Comunicação, identidade cultural e racismo. In: FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 119-151.

FRY, P. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GOMES, Nilma Lino (org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GONÇALVES, M. A. R. Diversidade: a cultura afro-brasileira e a Lei 10.639/03. In: SOUZA, M. H. V. (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03.** RJ: Rovel, 2009. P. 91-106.

GUIARMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

IANNI, O. **Raças e classes sociais no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

MIDDENDORP, J. J. V; SANCHEZ, G. M; BURRIDGE, A. L. The Edwin Smith papyrus: a clinical reappraisal of the oldest known document on spinal injuries. *Eur Spine* (2010), 19: 1915-1923.

MUNANGA, Kabenguele. Educação e diversidade étnico-cultural: A importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: COELHO, Wilma Nazaré Baía. MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa (orgs). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014. P. 21-33.

MUNANGA, K. Educação e diversidade cultural. In: OLIVEIRA, I. MÜLLER, T. M. P. (Orgs.). **Cadernos Penesb: o negro na contemporaneidade e suas demandas**. Vol. 10, RJ, Niterói, EDUFF, 2008. P. 37-54.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p.143-162, set. 1992/ago. 1993.

PASSOS, J. C. dos. SANTOS, C. S. dos. **A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica**. *Educação e Revista*. Publicação da Faculdade de Educação da (UFMG), Belo Horizonte, v. 34, 2018. P. 1-28.

PETIT, Sandra H. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

TORRES, Xavier Marcele. FERREIRA, Marcia Serra. Currículo de História: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da Lei 10.639/03. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (org). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: MAUD X; FAPERJ, 2014.

SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (org.). **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos – EJA**. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

SANTOS. G. **Relações raciais e desigualdades no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: Governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania; Secretaria de Estado e da Cultura. **O preconceito**. São Paulo: UMEESP, 1997. P. 133-144.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Jaqueline L. da. **Letramento e alfabetização na Educação de Jovens e Adultos: trocando ideias e revendo conceitos**. *Grau Zero. Revista de Crítica Cultural*, v. 6, n. 2, 2018. P. 39-68.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



SKIDMORE, T. E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro – (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

SOUZA, Mário Luiz de. **Racismo como instrumento epistemológico e político para o entendimento da situação da população negra na sociedade brasileira**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as negros/as (ABPN), [S.l.], v. 6, n. 12, p. 06-23, fev. 2014.