A educação de jovens e adultos trabalhadores e as “novas insurgências” a partir da classe e da raça: pressupostos teóricos para o ensino de geografia

Tiago Dionísio da Silva[1]

Camila Vianna de Souza[2]

RESUMO

Este artigo é resultado da pesquisa de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Buscou-se refletir sobre a interseccionalidade entre classe e raça no contexto da sociedade brasileira, entrelaçando com o desenvolvimento do sistema educacional para compreender a demanda e a manutenção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracterizadas por trabalhadores e negros. Assim, apontamos para a quebra de paradigma no ensino de geografia no sentido de acolher as novas demandas sociais trazidas pelos inúmeros movimentos sociais: em nosso caso, os movimentos negros, que têm desdobramentos diretos para o ensino de geografia, pois reconfiguram o espaço geográfico, o que implica no processo de ensino/aprendizagem geográfica. Sob essa perspectiva optamos por uma abordagem metodológica pautada na pesquisa qualitativa e bibliográfica. Observamos a necessidade de olhar para a EJA como um campo educacional marcado pela exclusão social e racial. Esse fator precisa estar fortemente demarcado nas pesquisas, nas práticas pedagógicas e na elaboração e aplicação das políticas públicas voltadas para esse público. Os estudantes da EJA são hegemonicamente trabalhadores que ocupam postos de trabalho formais ou informais, ou filhos da classe trabalhadora, além da grande maioria ser negra; portanto, essas duas dimensões precisam ser/estar contempladas na EJA. No bojo dessa discussão, defendemos a ideia de que a geografia, a partir do seu objeto de estudo, o espaço geográfico, tem muito para contribuir com o combate ao racismo, pois as análises geográficas podem desvendar as desigualdades socioeconômicas e raciais que permeiam a formação do espaço brasileiro e, por consequência, a posição que esses jovens e adultos trabalhadores – na sua grande maioria negros – ocupam em nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Classe; Raça; Ensino de Geografia.

The education of young and adult workers and the “new insurgencies” based on class and race: theoretical assumptions for teaching geography

ABSTRACT

This article is the result of a master's research carried out in the Graduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands at the Federal Rural University of Rio de Janeiro (PPGEduc / UFRRJ). We sought to reflect on the intersectionality between class and race in the context of Brazilian society, intertwining with the development of the educational system to understand the demand and maintenance of Youth and Adult Education (EJA) characterized by workers and blacks. Thus, we point to a paradigm break in the teaching of geography in order to accommodate the new social demands brought by the countless social movements: in our case, the black movements, which have direct consequences for the teaching of geography, as they reconfigure the geographical space, which implies the geographic teaching / learning process. From this perspective, we opted for a methodological approach based on qualitative and bibliographic research. We see the need to look at EJA as an educational field marked by social and racial exclusion. This

[1] Doutorando e Mestre em Educação pela UFRRJ. Especialista em Educação e Relações Raciais pelo Programa de Estudo Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB/UFF). Especialista em Docência e Educação Básica pela Faculdade de Educação da UFF. Possui Graduação (Licenciatura e Bacharelado) em Geografia pela UFF. Desde 2009 é professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), mas entre 2015 e 2018, através de seleção interna, atuou como Formador da área de Ciências Humanas na UNIVERSEEDUC/RJ. Atualmente trabalha na Coordenadoria de Articulação e Elaboração de Projetos Educacionais Inovadores (COAEP/SUPPES/SUBPAE/SEEDUC). Atua, principalmente, nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, Relações Raciais na Educação, Ensino/aprendizagem da Geografia e Formação Continuada Docente. Email: tiago_dionisio@hotmail.com.br

[2] Possui Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto Multidisciplinar, no campus de Nova Iguaçu (2010-2014) e Mestrado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Faculdade de Formação de Professores (2015-2017). Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2020). Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-UFRRJ \ 2010-2013), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES \ 2013-2014) e do (PIBIC-CNPQ \ 2014). Experiência profissional como Professora de Geografia de Rede Privada de Ensino desde 2015. Tem interesse em pesquisas na área de Ensino de Geografia, Educação de Jovens e Adultos, Cidade e Espaço Urbano, Práticas Socioespaciais, Geografia Socioambientais e Duque de Caxias. Email: kmi.la.souza@hotmail.com

factor needs to be strongly demarcated in research, in pedagogical practices and in the development and application of public policies aimed at this audience. EJA students are hegemonically workers who occupy formal or informal jobs, or children of the working class, in addition to the vast majority being black; therefore, these two dimensions need to be / be included in the EJA. In the midst of this discussion, we defend the idea that geography, from its object of study, geographic space, has a lot to contribute to the fight against racism, because geographic analyzes can unveil the socioeconomic and racial inequalities that permeate the formation of the Brazilian space and, consequently, the position that these young and adult workers - mostly blacks - occupy in our society.

Keywords: Youth and Adult Education; Class; Breed; Geography teaching.

Introdução

O presente trabalho tem por finalidade resgatar o contexto histórico da população brasileira baseado nos estudos teóricos dos conceitos de classe, raça e racismo – expressões que vêm sendo cada vez mais utilizadas atualmente por conta de atos e comportamentos preconceituosos. No bojo da nova conjuntura das relações sociais no capitalismo contemporâneo, surgem com força as lutas dos movimentos negros pelo combate à desigualdade racial no Brasil, pois as diferenças entre os índices socioeconômicos entre a população negra e a branca ao longo da história colonial brasileira e mesmo no pós-abolição comprovam a exclusão nos diversos setores da sociedade a que os negros foram submetidos.

Nesse sentido, ressaltar que o Brasil possui características específicas e, para que analisemos as relações sociais que estruturam a sociedade brasileira, é preciso considerar, ao mesmo tempo, que a divisão de classe regeu essa estruturação se pautando no racismo como forma de manter os privilégios de uma classe em detrimento de outra. Assim, esse artigo visa refletir sobre a operacionalização da classe e da raça no contexto da sociedade brasileira, uma vez que, Silva (2018) aponta que os sujeitos da EJA são trabalhadores hegemonicamente negros, portanto, existem duas marcas sociais: *a primeira*, a questão de classe; e *a segunda*, a questão de raça, que, juntas, implicam diretamente na demanda e na manutenção da EJA. Compreender, portanto, a configuração do público da EJA e as contribuições que a geografia pode trazer a esse debate se torna fundamental, uma vez que quaisquer política, programa, projeto educacional e, por consequência, ações pedagógicas precisam considerar o público que vai servir, caso contrário, estarão fadados à falência.

A geografia pode desvelar as dimensões e desigualdades espaciais marcadas não só pela desigualdade social, mas também pela racial. Ela pode também construir análises comprometidas tanto com a denúncia quanto com a luta pela igualdade de direitos, agregando às suas análises as condições sociais, econômicas e raciais dos sujeitos presentes nas salas de aula da EJA. Essa ciência também leva em conta as ausências, ressignificando as lutas de resistências, a cultura, as marcas sociais e espaciais deixadas por essa população que vem, ao longo dos séculos, lutando pela igualdade de condições.

Em relação à abordagem metodológica, estamos de acordo com a perspectiva defendida por Minayo (2007) de que a metodologia se constitui em um conjunto de técnicas que deve dispor de um instrumental claro, coerente e elaborado e que seja capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. Portanto, quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, uma vez que se “preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (MINAYO, 2007). Este trabalho possui uma natureza básica, com objetivo explicativo e baseia-se nos procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica, uma vez que buscou um intenso diálogo com referenciais teóricos sobre os conceitos de classe, raça, EJA e ensino de geografia.

Assim, esse texto, primeiramente, traz a discussão sobre a estrutura da sociedade brasileira através da classe e da raça. Em seguida, discute a quebra de paradigmas que esse “novo olhar” sobre os sujeitos antes invisibilizados e ocupantes das salas de aulas da EJA impõe ao ensino de geografia. Esses “novos sujeitos” acarretam a necessidade da reconfiguração da EJA enquanto um espaço público de direito que considere as demandas e reivindicações advindas dos anseios sociais, políticos, culturais e econômicos.

Classe, Raça e Racismo: estruturas da sociedade brasileira

Para refletirmos sobre a formação das classes sociais, lançamos mão dos estudos do historiador inglês Edward Thompson (2011), uma vez que as teorias marxistas clássicas são imprescindíveis para compreender essa hierarquização social. A escolha de suas elaborações se deu também devido à necessidade de aglutinar, ou melhor, elencar outros fatores que corroboram para a formação das classes sociais, como os aspectos relacionados à cultura e aos movimentos da história. O intuito não é restringir a análise ao antagonismo marxista, ou seja, a dicotomia burguesia *versus* proletariado, divisão clássica da estrutura da sociedade capitalista tantas vezes criticada por Thompson (1981, p. 201-218) como algo “doutrinário” e/ou “teológico”, até porque “Marx e Engels não inventaram as classes sociais; encontram-nas na realidade, sequer inventaram o conceito, que já estava disponível no vocabulário da época” (MATTOS, 2012, p. 56). Entretanto, vale ressalvar que eles “desenvolveram uma perspectiva de análise e intervenção em que a maioria das coisas passou a ser entendida como questão de classe” (MATTOS, 2012, p. 56).

A divisão estrutural da sociedade em classes, apesar de importante para a compreensão da sociedade brasileira, requer outros acontecimentos capazes de explicar as complexas relações sociais constituídas ao longo da história, como, por exemplo, o grande número de africanos raptados e escravizados ao longo dos séculos no Brasil e que, após a abolição, “engrossaram” o

número de pobres no país, tornando a estrutura da nossa sociedade algo que exige análise apurada. É, nesse sentido, transportada para o centro dessa análise a questão racial.

Sobretudo no Brasil é necessário considerar as questões da raça e do racismo, ou seja, elementos existentes na realidade dos países do Novo Mundo, como destaca Ianni:

> Na medida em que se inserem na trama das relações sociais, as semelhanças, diferenças, polarizações e antagonismos raciais adquirem a conotação de técnicas sociais. Entram no jogo das forças sociais, propiciando codificações ou cristalizações não só de diversidades, mas de hierarquias e desigualdades. Nesse sentido é que as ideologias raciais podem tornar-se forças sociais não só básicas, mas desigualdades que parecem ‘raciais’, mas que na realidade são propriamente sociais, no sentido de simultaneamente econômicas, políticas e culturais. E tudo isso se manifesta nos mais diversos círculos de convivência, desde a fábrica e o escritório à escola e à igreja, templo ou terreiro, desde a fazenda, *plantation* e agroindústria à família, mídia e cultura de massa; seja na Europa, Ásia, Oceania, África, Caribe ou Américas. (IANNI, 1996, p. 18 *apud* SOUZA, 2014, p. 10).

Sendo assim, é preciso demarcar, temporal e territorialmente, a sociedade em questão para compreendermos essa formação social e, por consequência, a consciência de classe nos diversos sujeitos. A consciência de classe atingirá cada um deles de forma diferenciada devido às experiências a que cada um é exposto, além da disparidade entre ação e reação. Logo, ser pobre no Brasil é diferente de ser pobre e negro no Brasil. A experiência que um sujeito pobre e branco vivencia faz com que ele desenvolva uma consciência de classe diferente da do sujeito pobre e negro. Vale destacar, entretanto, que ele, o sujeito pobre e negro, só terá consciência de classe mediante o reconhecimento de si mesmo enquanto sujeito dentro dessa engrenagem maior que é a sociedade.

É necessário considerar, ainda, forças internas e externas que contribuam para essa construção social, uma vez que existem mecanismos sutis, porém extremamente potentes, que influenciam na formação das classes sociais e na construção da consciência de classe. Assim, no Brasil, identificamos a raça e o racismo como mecanismos que impedem uma considerável parcela da população de ascender socialmente e, mesmo quando alguns sujeitos conseguem lograr algum êxito, isso não o isenta de sofrer os desprestígios sociais impostos aos negros por conta da sua cor. Hasenbalg (2005, p. 173) aponta que, mesmo após a abolição dos cativos, ainda que o quadro social e racial tenha sido alterado por conta do processo da industrialização, “a posição relativa dos grupos raciais na hierarquia social não é substancialmente alterada”.

A raça representa um elemento que fortalece ideologicamente uma estrutura social e impede que a população negra tenha prestígio, independentemente da sua condição econômica. Assim, não é só necessário questionar e problematizar a questão socioeconômica dos sujeitos pobres, mas também refletir quais fatores regulam e colaboram para a manutenção desse *status*

quo. Nesse caso, a raça, ideologicamente, tem um papel importante na regulação da estrutura social, como bem observa Ianni:

> Todavia, paralelamente a essas preocupações, o estudo das relações raciais no Brasil foi incentivado por outras cogitações. Tratava-se de desfazer as falsas imagens sociais entre os diferentes grupos étnicos e raciais, e na sociedade como um todo. A trama das representações ideológicas, sobre os atributos positivos e negativos de uns e outros, dificultavam sobremaneira a elaboração de uma interpretação correta e construtiva da sociedade brasileira (IANNI, 2004, p. 291).

Assim, fica explícito que conhecer e também compreender a raça e o racismo como fatores importantes nos permite analisar com mais assertividade o lugar socioeconômico da população negra em nossa sociedade. Também vale destacar a importância dos movimentos sociais, em especial a dos movimentos negros, pois eles contextualizam e recontextualizam a questão social e racial na sociedade brasileira, uma vez que tais movimentos lhe dão uma conotação política. Dessa forma, “nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos” (IANNI, 2004, p. 291). Isso gera consequências positivas no campo educacional enquanto arena de disputas de um projeto de sociedade que passa pelo chão da sala de aula, pois, ao construir e tencionar essa relação entre sociedade e academia, potencializa a reflexão articulada entre a teoria, a prática social e o campo educacional. Tal processo contribui para que as discussões não sejam descontextualizadas da realidade e ganhem um significado para a vida de cada cidadão.

É preciso reforçar ainda, antes de entrarmos efetivamente no debate mais específico sobre raça e racismo como estruturadores da sociedade brasileira, que, quando nos referimos às pessoas negras, englobamos as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que

> Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais é outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum. (SANTOS, 2002, p. 13 *apud* GOMES, 2005, p. 40).

Teixeira (2006) ressalta que, ainda que essa forma de classificação dos seres humanos para o senso comum seja tida como algo natural, não pode ser considerada com essa naturalidade. O argumento defendido pela autora é de que tal classificação reflete uma construção histórica e

cultural, fruto de interesses de determinado grupo social com o objetivo de manter os privilégios em detrimento dos demais grupos a partir da valorização de alguns aspectos culturais e da inferiorização da diferença em relação às suas escolhas. A classificação dos seres humanos em si não é o problema, a situação se torna problemática quando essas classificações são usadas para hierarquizar os direitos e deveres dos cidadãos pelo viés da cor de pele. Assim,

> precisamos compreender que qualquer forma de classificação – inclusive a racial – é herdade não da natureza, mas da cultura. É a sociedade que produz tanto os termos quanto a necessidade de classificar segundo interesses que ela mesma cria e recria a partir de seus próprios valores. É a maneira de olhar para as coisas e os seres que criam as classificações e isso é apreendido, não nasce conosco. [...] A ideia de raça ou cor é aprendida, arbitrária e socialmente construída. A ideia em si mesma não teria nenhum problema senão resultasse em determinados comportamentos, atitudes e práticas no nosso cotidiano (TEIXEIRA, 2006, p. 263).

De acordo com Munanga (2003), raça e racismo são compreendidos como ideologias que dividem os seres humanos por características fenotípicas específicas. Tais divisões fazem alguns grupos se considerarem superiores aos demais, pautados no atrelamento profundo entre intelectualidade e cognição e aspectos biológicos, gerando assim um impacto social nos grupos tidos como intelectualmente inferiores.

> Com efeito, com base nas relações entre ‘raça’ e ‘racismo’, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2003, p. 5).

Assim, de acordo com o grau de desenvolvimento social, econômico ou moral atingido, alguns indivíduos atribuem uma posição de superioridade ou inferioridade aos demais, o que permite uma relação de domínio produzida por fatores históricos, na qual as vítimas ocupam a posição subordinada. É um discurso ideológico próprio do capitalismo, que intensifica sua força dialética em momentos de crise, manifestando-se de modo diferente consoante o momento histórico e as especificidades de determinados territórios.

O racismo se apropria de um conceito biológico de classificação das espécies vivas para justificar socialmente a relação de dominação entre seres humanos pela diferenciação cultural, política e econômica – como se essa diferenciação fosse fruto de características físicas e não formas diferenciadas de sociedade. Nesse sentido, pautada no racismo, a raça opera as relações entre os grupos, uma vez que “sob essa lógica, a raça não apenas identifica os membros do grupo, como também gera atributos que lhes são naturais em termos morais e intelectuais” (SOUZA, 2014, p. 4).

Então, voltando os olhares para a formação da sociedade brasileira, o colonizador europeu, branco, cristão, detentor da suposta cultura superior, sob os atributos de homem trabalhador e civilizador, detém não apenas o poder econômico, mas também o poder ideológico da cultura. Assim, os brancos são dotados de privilégios que a cor lhes dá, o que também lhes proporciona o estabelecimento do *status quo*. Em contrapartida, o negro, por se diferenciar culturalmente do branco, será subalternizado a partir da deslegitimação da sua intelectualidade, fato considerado única e exclusivamente pelas características físicas, ou seja, a representação social parte do viés da cor da pele.

Vale ressaltar que Munanga (2016) chama a atenção para a disputa entre o conceito de raça no sentido biológico e raça sob a égide sociológica. A raça humana é diversa e o termo raça deveria ter sido usado para explicar essa diversidade; porém, ao longo do processo, tornou-se um termo que classifica os seres humanos em três grandes raças a partir das cores de pele que fundamentam o imaginário da sociedade como um todo: raça negra, branca e amarela. A biologia moderna, no entanto, criticou veementemente essa classificação, mas “a invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos em todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raças, sobretudo em raças puras estanques” (MUNANGA, 2016, p. 216).

Continuando o intuito de dar relevo a algumas questões, é importante considerar o fato de que a estrutura da sociedade brasileira e suas consequências atuais têm origem no momento em que o Brasil entrou nas relações internacionais do comércio como colônia, sob as regras do capitalismo comercial que, para gerar lucro à metrópole portuguesa, explorou a mão de obra dos africanos escravizados. Tal exploração se deu baseada pela política do “racismo institucional que implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com seu apoio indireto [...] os mais terríveis atos de racismo institucionalizados são a perseguição sistemática e o extermínio físico” (GOMES, 2005, p. 53). A exploração da mão de obra africana escravizada será respaldada pelo Estado brasileiro, mas não no sentido de exterminar os africanos, pois os escravizados eram mercadorias e, por isso, detentores de valores comerciais, logo não poderiam ser exterminados com pena de gerar prejuízos aos seus donos. Segundo Silva Filho,

> o tráfico Atlântico ou a ‘travessia da Calunga Grande’, acontecida entre os séculos XV e XIX é considerado a maior experiência de diáspora compulsória de seres humanos, envolveu o tráfico de cerca de 15 milhões de homens, mulheres e crianças africanas, arrancados de suas terras e transportados para as Américas e para a Europa. De acordo com diversas pesquisas, cerca de 40% dos escravos africanos traficados vieram para o Brasil, mais de 4 milhões de indivíduos, representando a principal força de trabalho e constituindo a grande maioria da população dos períodos Colonial e Imperial da nossa história política e social (SILVA FILHO, 2006, p. 110).

Ao longo do período colonial, e em grande parte do período imperial brasileiro, era comum relacionar a escravidão à cor negra. Segundo Teixeira (2006, p. 264), mesmo com o advento da República o racismo se reconfigurou, mas a exclusão permaneceu. A nova condição dos negros na sociedade brasileira foi a do não-lugar, ou seja, a grande parcela dos ex-escravizados e de seus descendentes ficou à margem do projeto republicano brasileiro, cujas elites, ávidas pela modernidade e pela civilidade, impunham iniciativas que visavam à manutenção do *status quo.* Como destacou Algebaile:

> Essa análise reconstrói, na sua complexidade, elementos constituintes de nossa realidade, mostrando que aspectos tidos como arcaicos, longe de fazerem parte do passado e de estarem no presente apenas como resíduos, são elementos ativos no próprio presente, fazendo parte de sua dinâmica. E é, de fato, parte de nosso presente, a existência de uma massa imensa de trabalhadores jamais integrados por completo nas formas mais institucionalizadas de trabalho, configuradas por relações reguladas pelo Estado e pelo acesso a proteções diretas (como a previdência e o ordenamento jurídico de um conjunto de direitos) e proteções relativamente indiretas, como a oferta de uma rede de infraestrutura e serviços públicos básicos, constitutiva de uma espécie de ‘salário indireto’. (ALGEBAILE, 2005, p. 53).

Inspirados por Algebaile, observamos que os fatores explicativos do lugar do negro na sociedade contemporânea brasileira demonstram aspectos sociais arcaicos que permanecem em seu cerne e que ainda são elementos potentes que estruturam o modo de existência da grande maioria de indivíduos trabalhadores subalternizados e explorados. Esses trabalhadores são destituídos de grande parte de seus direitos, restando-lhes apenas a sobrevivência a cada dia, ou seja, sofrem tanto pela desigualdade econômica quanto pela racial, que os mantêm nessa condição de subalternização. Tal fato, operacionalizado pelo racismo institucional do Estado brasileiro, fez com que as marcas da escravidão se mantivessem, mas de uma forma diferenciada.

Desse modo, para a manutenção da sociedade estruturada no *status quo* em que o branco detinha o poder econômico e político, o negro, por ser considerado inferior na evolução humana, passa a ser responsabilizado pelo atraso econômico e social do Brasil. As análises das relações raciais no Brasil identificam a casa-grande como o centro político e econômico; ela implicará nas demais esferas que atravessam a vida em sociedade. Assim, essa célula organizativa da sociedade brasileira passa a orientar os modos sociais e civilizatórios. É partir desse momento que nasce o mito da democracia racial. Nas palavras de Teixeira,

> A casa-grande, completada pela senzala, representa todo um sistema econômico, social, político: de produção (a monocultura latifundiária); de trabalho (a escravidão); de transporte (o carro de boi, o banguê, a rede, o cavalo); de religião (o catolicismo de família, com capelão subordinado ao *pater* famílias, culto dos mortos, etc.); de vida sexual e de família (o patriarcalismo polígamo); de higiene do corpo e da casa (o ‘tigre’, a touceira de bananeira, o banho de rio, o banho de gamela, o banho de assento, o lava-pés); de política

> (o compadrismo). Foi ainda fortaleza, banco, cemitério, hospedaria, escola, Santa Casa de Misericórdia Amparando os velhos e as viúvas, recolhendo órfãos. (TEIXEIRA, 2006, p. 268).

O mito da democracia racial – isto é, a ideia de relação harmônica entre as raças – passa a ser a nova visão que se tem no e sobre o Brasil. Souza (2006, p. 232) aponta que “quando os primeiros sociólogos e antropólogos brasileiros elaboraram teorias sobre a questão da raça já o fizeram sob uma perspectiva que colocava o mestiço como realidade do ‘caos étnico’ brasileiro”. Sendo assim, a visão sobre a questão da raça e do racismo no Brasil é novamente reconfigurada, uma vez que o problema da precária inserção da população negra na sociedade brasileira se dá muito mais pela questão de classe do que pelo problema de cor.

Sob essa perspectiva, a democracia racial é desmascarada. Essa ideologia conservadora, difundida pelo próprio Estado brasileiro e que servia como estratégia desarticuladora das lutas antirracistas, passa a ser o principal alvo da resistência dos movimentos negros. Vale ressaltar que essa luta se dá, primeiramente, mais no campo cultural do que no campo político, por conta da repressão política dos anos 60 e 70 do século passado e também por conta da valorização da cultura afro-brasileira. Desse modo, a democracia racial tornou-se um mito e isso passou a ser norteador para se pensar a formação social do povo brasileiro. Nesse processo, as relações raciais no Brasil passaram a ser analisadas na perspectiva de alguns prismas, a saber: escravista, abolicionista, “paraíso” do convívio das raças, mito da democracia racial.

Na contemporaneidade, passar a ser analisado através da expressão “racismo à brasileira”, termo cunhado pelo antropólogo Roberto Da Matta, e que, segundo Guimarães (2002), também pode ser denominado “racismo cordial”. Trata-se de um racismo não mais regulado pelo Estado brasileiro, mas um racismo mascarado e com impactos intensos na vida da população negra, uma vez que, a olho nu, não se pode enxergar as barreiras que impedem o povo negro de ter seus direitos de cidadão garantidos. Ademais, por esses artifícios políticos de manutenção do *status quo*, de uma classe em detrimento da outra, a luta contra o racismo sempre se confunde com a luta de classes, uma vez que se pensava que bastaria a inserção do negro na cadeia produtiva do sistema capitalista brasileiro para que sua situação melhorasse.

Na análise do processo histórico da formação social do povo brasileiro, percebe-se que o racismo estruturou a organização da nossa sociedade, considerando que a população negra, ao longo dos séculos, esteve em desvantagens política, social e econômica. Isso se deu pelo sistema escravista, seguindo a política de embranquecimento, e, paralelamente, pela visão equivocada de que o Brasil era um paraíso racial. Por último constatou-se que, para além desses referidos mecanismos ora institucionalizados pelo estado brasileiro, ora não, o que de fato gera os desprestígios, as desvantagens e a desigualdade racial em nosso país é a “mentalidade racista dos

brasileiros herdada dos europeus e disfarçada pela classificação social hierárquica que prevaleceu desde a chegada dos portugueses” (SOUZA, 2006, p. 242).

No Brasil, criou-se, assim, a nefasta ideia – mas muito eficaz em seus objetivos – de que existem raças de todas as cores, o que impede a construção de uma identidade forte que aglutine os interesses comuns em prol de um objetivo maior: a luta contra a desigualdade racial. Tal mecanismo coercitivo, construído pela elite branca para se sustentar no poder, deu-se através da exaltação do mestiço como símbolo nacional. Entretanto, essa mestiçagem ocorreu nas bases do embranquecimento da população e, assim, os homens e mulheres negras foram desprestigiados: quanto mais negra fosse a cor de pele, mais à margem da sociedade o sujeito estaria.

Amparada na clássica obra de Gilberto Freyre, “Casa-grande e Senzala” (1964), Souza aponta que “o negro não é mais tido como pertencente a uma ‘raça inferior’ e é apontado, juntamente com o índio, como o grande colaborador do português na construção da sociedade brasileira” (SOUZA, 2006, p. 242). Essa perspectiva gera um efeito positivo e consolida o mito das três raças, além de evidenciar o Brasil como um território harmônico e pacífico, onde os povos das mais diferentes raças convivem, figurando, assim, como um exemplo a ser seguido pelo mundo. Ramos e Nascimento (1950), no entanto, desconstroem essa imagem do Brasil como paraíso da harmonia entre as raças e denunciam o racismo existente. No bojo dessas discussões, Florestan Fernandes defende que o racismo está relacionado à questão de classe, ideia corroborada e ampliada por Hasenbalg (2005) ao afirmar que o racismo vai além da classe, pois o obstáculo do negro em ascender socialmente está ligado à mentalidade racista do povo brasileiro, que repercutiu culturalmente.

Assim, reforçamos as ideias de que a mentalidade racista molda e estrutura a sociedade brasileira desde os primórdios da nossa história, fazendo com que a população negra acumule desvantagens sociais e econômicas não por falta de méritos, mas sim por artifícios criados por uma elite branca que quer se manter no poder. Certamente, essas perspectivas reverberam no sistema escolar. Inúmeras pesquisas já apontaram para as desigualdades raciais no sistema público de ensino (CAVALLEIRO, 2001). Tais desigualdades são incontestáveis na EJA, que congrega um público com baixo poder aquisitivo e também negro. Portanto, os estudantes da EJA aglutinaram as desvantagens econômicas de classe social e de raça que estruturam nosso modelo de sociedade, o que terá reflexos consistentes na escola.

O Ensino de Geografia, a Questão Racial e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a busca pela interseccionalidade

Partindo da perspectiva de que o racismo estruturou a sociedade brasileira, tal situação repercutirá no sistema educacional, uma vez que a população negra também ficou à margem do sistema educativo. Souza (2006) aponta que as décadas de 1940 e 1950 foram marcadas pelo crescimento do sistema público de ensino, porém, os negros não desfrutaram desse crescimento educacional. Hasenbalg (2005, p. 185) afirma que “os brancos acompanharam a expansão do sistema educacional, elevando sua taxa de alfabetização. No entanto, os processos educacionais dos não brancos foram mais lentos que os do grupo branco”. Mesmo quando o Brasil saiu oficialmente do sistema escravocrata e a barreira política já não impedia os negros de ascenderem socialmente nem de desfrutarem dos direitos sociais, a mentalidade da sociedade brasileira se mantinha racista no intuito de manter uma elite branca no comando, perpetuando a negação de direitos dos negros. Apesar de inúmeros avanços, como a implantação da Lei 10.639 – promulgada em 2003 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva –, resultado das intensas lutas dos movimentos negros no Brasil, ainda não foi o suficiente para gerar um movimento de reconhecimento e construção de práticas pedagógicas que levem em conta essas características do público da EJA, apesar da grande presença dos estudantes negros na referida modalidade de ensino.

Partindo desses pressupostos de negação de direitos e de uma estrutura racista da sociedade brasileira, que também permeia o sistema escolar e, por consequência, as práticas pedagógicas, observa-se a necessidade de reconfigurar o público da EJA, no sentido de exaltar e considerar as reais características desses sujeitos. Desconsiderar que esse público é hegemonicamente formado por trabalhadores e de maioria negra é construir uma escola e uma prática pedagógica que não dialogam com a cultura desses estudantes, o que potencializa fatores excludentes e gera a evasão escolar. Nesse sentido, Souza afirma:

> Percebe-se que, apesar de a educação escolar constituir-se num dos degraus para mobilidade ascendente dos brasileiros, o negro pouco ascendeu no sistema educacional formal e ainda está muito pouco representado nessa instituição. Com o abandono da escola antes mesmo de completar o Ensino Fundamental, fica reforçado o estereótipo ‘negro sem instrução’, quando se sabe que o ingresso e a permanência na escola estão intimamente relacionados a fatores econômicos, sociais e étnicos. (SOUZA, 2006, p. 247).

Logo, percebe-se a interseccionalidade entre raça e classe na reconfiguração do público da EJA, bem como na negação do direito à educação. Esses sujeitos, além de terem o seu direito à educação desrespeitado, precisam com muito esforço conciliar as rotinas de trabalho com as

exigências da escola. Tal situação ganha contornos ainda mais graves quando pensamos que esses sujeitos não se veem representados em uma escola estruturada a partir dos valores de uma cultura elitista e racista.

Alargamos, assim, a concepção de EJA aqui referida por denominar uma reconfiguração do público – que se dá tanto pelo reconhecimento, pela visibilidade dos perfis desses sujeitos que sempre estiveram presentes nas salas de aula dessa modalidade de ensino, mas eram invisibilizados –, mas também por questões sociais externas, como, por exemplo, o racismo estrutural. Dessa forma, é a partir do alargamento da concepção e da prática de EJA, compreendendo-a na sua dinâmica conflitante, no contexto dos processos e construção histórica, social e cultural, que encontraremos espaços para uma reflexão profícua entre EJA e questão racial.

A sala de aula da EJA é o espaço da desigualdade, da opressão, da subalternização que estruturou a sociedade brasileira ao longo dos séculos. Assim, é um desafio também da ciência geográfica refletir sobre esse espaço público no sentido legislativo: um espaço potente na legislação, sobretudo em sua elaboração, já que em sua materialização observamos o esvaziamento de garantias de direitos, negação e racismo. Partindo desses pressupostos de reconfiguração da EJA, de mudança de paradigma sobre a mesma, “as ciências vêm sendo desafiadas diante de fenômenos e processos de grandes envergaduras que o mundo vem experimentando, sobretudo nos últimos 40 anos” (PORTO-GONÇALVES, 2007, p. 7). Nesse sentido, tal reconfiguração imprime, também, a modificação das ciências, em nosso caso específico, da ciência geográfica, pois foi originada no eurocentrismo que escravizou os africanos, exterminou os povos indígenas e oprimiu os pobres. Como destaca Porto-Gonçalves:

> As ciências humanas, inclusive as ciências híbridas como a Geografia, não estavam preparadas para a emergência desses movimentos. Antes de tudo porque continuam prisioneiras do eurocentrismo e não conseguem analisar criticamente o significado da noção de modernidade e, assim, tornam essa noção um fundamentalismo (PORTO-GONÇALVES, 2007, p. 9).

Porto-Gonçalves ainda dá destaque a essa crise de paradigma que as ciências estão passando, em especial as ciências humanas, ainda que os desafios sejam grandes para as ciências naturais.

> Quanto às ciências ditas humanas os desafios não são menores. Para não perder o fio com o anterior considere-se o fato de que as ciências humanas não podem mais continuar a ignorar a inscrição material da sociedade na natureza por meio do espaço geográfico. Mas não param por aí os desafios. Grandes fenômenos e processos sociais colocam os paradigmas hegemônicos das ciências sociais em questão como, por exemplo, a queda do muro de Berlim e, sobretudo, a emergência de novos protagonistas reivindicando o ‘direito a ter direitos’ como mulheres, os povos originários e os afro-latino-americanos (PORTO-GONÇALVES, 2007, p. 8).

Esses fenômenos a que o autor se refere como promotores da quebra de paradigma das ciências têm intrínseca relação com a EJA. Desse modo, reconfigurar a EJA como um espaço público, democrático e de direito significa conectar-se às mudanças que vêm ocorrendo no mundo. São dois lados de uma mesma moeda, pois, assim como as ciências humanas são colocadas em xeque porque, ao olhar para os sujeitos da EJA e para a “história da EJA, essas vivências foram interpretadas politicamente como opressão, como negação da liberdade, como desumanização” (ARROYO, 2011, p. 41), do mesmo modo essas ciências implicaram uma reconstrução, visto que “a educação desses jovens e adultos foi assumida como um ato político, como exercício de emancipação e libertação” (ARROYO, 2011, p. 41).

É necessário, portanto, refletirmos sobre uma geografia que abarque essas novas demandas, levando em conta que a questão racial tem um protagonismo a ser considerado nesse debate, visto que, ao longo da história brasileira, a população negra ficou à margem dos direitos sociais. Além disso, ao longo do tempo, as análises geográficas não incorporaram as reivindicações do povo negro, pois “o sistema mundo moderno-colonial, e sua Geografia, se conformou por meio da discriminação racial” (PORTO-GONÇALVES, 2007, p. 11). Em outras palavras,

> Não olvidemos que a África que temos hoje não é o resultado da história dos povos africanos somente, mas a história da subordinação, exploração, diáspora que constituiu a formação geográfica daquele continente, sobretudo depois da subordinação imposta pelos europeus por meio de seus conquistadores, religiosos e negociantes. A Geografia, quando liberta do eurocentrismo começa a deixar falar as relações sociais e de poder que conformam o espaço assimétrico do sistema mundo moderno-colonial. Assim, podemos entender, junto com o escritor Angel Rama, que aqui na América Latina se implantaram as primeiras cidades planejadas racionalmente cuja racionalidade, desde o início, foi de uma razão feita não para emancipar, mas para dominar. (PORTO-GONÇALVES, 2011, p. 10).

Na mesma linha de raciocínio, Lima ressalta que:

> Não unicamente os aspectos legais que nos colocam frente à história da África. Muito antes e além deles, sabíamos que não se pode entender a história do Brasil sem compreender suas relações com o continente africano. A África está em nós, em nossa cultura, em nossa vida, independentemente de nossa origem familiar pessoal. Sendo brasileiros, carregamos dentro de nós muito dá África. Portanto, conhecer a história da África é um caminho para entendermos melhor a nós mesmos. (LIMA, 2006, p. 74).

Não há dúvida de que a ciência geográfica negligenciou a questão racial, assim como o sistema educacional brasileiro ao não incorporar em seu interior essa população. Sendo assim, é possível, dentro da perspectiva de reconfiguração da EJA, refletirmos sobre uma geografia que aborde e enfrente a questão racial no sentido de denunciar a opressão, mas também de valorizar as lutas do movimento negro. Tal situação não tem reflexo somente no Brasil, mas é uma guinada de concepções e mudanças conceituais e paradigmáticas que acontecem mundialmente, no sentido

de repercussão na educação a partir de inspirações das lutas reivindicatórias país afora. Porto-Gonçalves (2007) aponta a intrínseca relação entre os movimentos negros, a educação e a geografia e, no mesmo sentido, Lima defende a importância do continente africano para a humanidade.

> E ainda devemos lembrar que a História da África é parte indissociável da história da humanidade, na sua expressão mais completa. A África é o berço da humanidade, lá surgiram as primeiras formas gregárias de vida dos homens e mulheres no nosso planeta. Em toda sua longa história, os nativos do continente africano estiveram relacionando-se aos habitantes de outras regiões e continentes. Seus conhecimentos, produtos, criações e ideias circularam o mundo, assim como seus criadores. (LIMA, 2006, p. 74).

Sendo assim, a ciência geográfica, enquanto disciplina escolar, precisa se reinventar para atender a esses movimentos que antes eram invisibilizados, uma vez que o eurocentrismo impera no imaginário brasileiro. É necessário pensar e repensar qual geografia escolar estamos construindo, de modo a refletir até que ponto ela está articulada com as mudanças ocorridas nos últimos tempos. Assim, conforme Wettstein (2005), os conteúdos específicos precisam ser ensinados, porém não podemos deixar de pensar até que ponto a geografia está conectada com a complexidade da vida moderna, com as reivindicações dos diversos movimentos sociais. A partir da epistemologia da geografia escolar, como conseguimos construir uma interseccionalidade que dê conta dos “novos sujeitos” antes invisibilizados? Nesse sentido, Pontuschka afirma que:

> O ensino de Geografia nas escolas públicas de 1º e 2º graus passa por momentos de grandes dificuldades. Além da degradação geral das condições de ensino e trabalho dos professores, a geografia vê-se diante de um impasse. De um lado, temos nas universidades um movimento crítico em relação às concepções tradicionais da geografia e todo um processo de reformulação que repercute no ensino através do surgimento de novas propostas curriculares. De outro, encontramos os professores mergulhados em desanimo, duvidas e frustrações diante de uma escola onde pouco se ensina e aprende. (PONTUSCHKA, 2005, p. 128).

Além da crise mencionada por Wettstein (2005), soma-se a esse cenário a situação dos desafios enfrentados pelos professores de geografia nas escolas de todo o país frente à precariedade que a profissão docente sofreu ao longo das últimas décadas. Há muitas mudanças curriculares, porém, o que observamos é que são mudanças aparentes que não trazem modificações estruturais – em outras palavras, o velho se torna novo para tudo se manter o mesmo. Então, diante dos “novos sujeitos” e da preocupação em se pensar uma geografia que perceba o espaço geográfico do mundo como ele está, faz-se necessário a quebra de paradigma em que todos são vistos como iguais ou vistos por partes. Em nosso caso, como já vimos apontando ao longo do nosso texto, não é mais possível considerar somente a dimensão de classe ou de raça na EJA.

Não abrimos mão, portanto, de que a parcela social da EJA, a classe trabalhadora, que é tão central quanto a questão da raça, tenha suas questões abordadas pelo processo de ensino-aprendizagem, pois ambas problemáticas atravessam fortemente esses sujeitos. Esse tratamento precisa ser contemplado na política pública, na prática pedagógica, nos currículos com intuito de construir uma nova cultura escolar que represente, de fato, os sujeitos que estão ali e que facilite o processo de construção de identidade, de pertencimento, de reconhecimento com aquele território escolar. Partindo desse ponto, voltamos a indagar como a geografia pode contribuir com esse debate, considerando aquilo que Wettstein (2005) apontou sobre a necessidade de construir uma geografia prospectiva. Então, é essa geografia interseccional que possibilitaria uma possível reflexão sobre as sobreposições de várias formas de opressão geradoras da EJA?

Na visão de Wettstein (2005), a geografia precisa dar conta de conteúdos tradicionais, mas também se preocupar não mais como o mundo era, e sim como o mundo está hoje; além disso, perceber também como o mundo mudou. O espaço geográfico mudou e, consequentemente, os sujeitos produtores desse espaço geográfico também. Contribuindo para o debate, Pontuschka, Paganelli, Cacete destacam que:

> A Geografia, como ciência, avançou em seus vários ramos, e deveria ter havido uma contribuição maior para seu ensino e aprendizagem. No entanto, é preciso lembrar que o movimento e o ritmo de mudanças nas sociedades se alteraram, as relações internacionais se mundanizaram e se globalizaram, o neoliberalismo se expediu e vem, de forma profunda, interferindo no cotidiano de nossas vidas e também no cotidiano escolar. Na atualidade, tais transformações exigem urgentemente a criação de respostas como novos conteúdos. Os conteúdos convencionais intrínsecos à Geografia precisam ser vistos por novos prismas. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 26).

A EJA carrega a marca forte da exclusão racial e da pobreza. Porém, atualmente, não podemos desconsiderar o processo de heterogeneidade que vem ganhando força na EJA. Um exemplo é o Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos (VI CONFITEA), que, segundo Paiva e Sales (2013, p. 6), “não abandona o pertencimento de classe social do sujeito da EJA, mas agrega as dinâmicas culturais aos aspectos econômicos, afirmado a heterogeneidade e a diversidade dos sujeitos”. Assim, a Geografia precisa reconfigurar suas bases didático-pedagógicas para atender esses “novos sujeitos”. Pontuschka, ainda, aponta a necessidade de ter como ponto de partida a condição de existência desses alunos:

> As condições de existência dos próprios alunos e seus familiares são ponto de partida e de sustentação que podem garantir a compreensão do espaço geográfico, dentro de um processo que vai do particular ao geral e retorna enriquecido ao particular. Enfim, propiciar aos alunos a vivência de um método de trabalho que possa ser usado em diferentes situações, para que eles, gradativamente, adquiram autonomia no processo de produção do conhecimento, é um aspecto importante que o educador deve buscar. (PONTUSCHKA, 2005, p. 133).

Partindo dessa perspectiva, pensar sobre a questão racial na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, mediada pelo ensino de geografia, significa a possibilidade de dar visibilidade a um segmento social da população brasileira que, apesar da discriminação e da exclusão social e racial que sofreu e vem sofrendo ao longo do tempo, criou e recria estratégias para resistir. Passos (2005) defende que olhar para os estudantes negros frequentadores da EJA se torna importante uma vez que é a possibilidade de reconfigurar essa modalidade de ensino marcada pela subalternização dos seus sujeitos ao longo da história brasileira.

> Estudar a relação entre jovens negros e EJA significa a possibilidade de dar visibilidade a um segmento social que, apesar da discriminação e da exclusão social que sofrem, criando e recriando estratégias para resistir. Significa olhar para uma modalidade de ensino que historicamente tem se traduzido numa política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza. E, ainda, significa mergulhar na cultura da EJA com seus ritos e suas políticas e na cultura dos jovens negros, ouvindo sobre nossas práticas docentes e conhecendo aspectos da história da educação brasileira que têm sido pouco ou nada relatados. (PASSOS, 2005, p. 54).

Reiteramos, portanto, a importância da Geografia na discussão da questão racial, pois “as relações raciais grafam o espaço, se constituem no espaço e com o espaço. Revelar estas espacialidades é tarefa da Geografia” (SANTOS, 2015, p. 321). Consequentemente, “o tratamento das relações raciais pela Geografia passa por tal compreensão de espaço e de Geografia” (SANTOS, 2015, p. 321). Analisemos a colocação de Porto-Gonçalves:

> [...] uma sociedade que constituiu suas relações por meio do racismo, [...][tem] em sua Geografia lugares e espaços com marcas dessa distinção social: no caso brasileiro, a população negra é francamente majoritária nos presídios e absolutamente minoritária nas universidades; [...] essas diferentes configurações espaciais se constituem em espaços de conformação das subjetividades de cada qual.
> Enfim, há toda uma série de sujeitos sociais cuja compressão da sua própria natureza sociológica implica considerar o espaço e a natureza – camponeses, os indígenas, os afrodescentes (com seus palenques, na Colômbia e na Venezuela, e seus quilombos no Brasil), os ecologistas, os moradores, os jovens-da-periferia (hip-hop), para não dizer do próprio operariado. (PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 4 *apud* SANTOS, 2007, p. 29).

Depreendemos da citação acima isto: se o racismo estruturou a sociedade brasileira, também organizou o espaço geográfico brasileiro. A população negra não ocupa qualquer espaço, pois “a organização especializada das relações raciais constrói aquilo que Sansone chamou de ‘espaços negros’ e ‘espaços brancos’, na verdade, atribuições subjetivas de princípios valorativos a contextos e espaços” (SANTOS, 2015, p. 328). Porto-Gonçalves, mais uma vez, ilustra muito bem essas dicotomias espaciais.

> [...] uma sociedade que constitui suas relações por meio do racismo, [...] [tem] em sua geografia lugares e espaços com as marcas dessa distinção social: no caso brasileiro, a população negra é francamente majoritária nos presídios e absolutamente minoritária nas universidades; [...] essas diferentes configurações espaciais se constituem em espaços de

> conformação das subjetividades de cada qual. (PORTO-GONÇALVES, 2003, p. 2 *apud* SANTOS, 2015, p. 329).

O espaço geográfico evidencia a acumulação desigual verificada através do tempo, possibilitando análises a partir das relações raciais que configuraram esse espaço no passado e no presente. Assim, é possível observarmos as marcas espaciais da desigualdade racial no Brasil produzidas pelo período escravocrata e pelos movimentos migratórios pós-abolição. A segregação racial se materializa nos surgimentos dos bairros, das periferias, das favelas espalhadas pelas cidades brasileiras, demarcando e expressando o lugar social e espacial da população negra.

> [...] Os bairros e comunidades de maioria negra que temos hoje são, portanto, heranças do passado e também fruto do racismo no presente, que aparece como um regulador de acessos diferenciados a oportunidades sociais de renda, emprego, educação e também (consequentemente) moradia, grafando o espaço urbano como constituinte de um modelo capitalista periférico, dependente e baseado na hiper exploração da força de trabalho (SANTOS, 2015, p. 333).

“Dessa maneira, a superação da desigualdade racial na educação deveria ser um dos objetivos das políticas públicas e das práticas educativas desenvolvidas em nosso país, sobretudo aquelas que lidam com jovens e adultos em processo de exclusão” (GOMES, 2011, p. 97), pois, como bem aponta Gomes (2011), a questão racial não é assunto apenas de um grupo minoritário. Deslocar a população negra do centro das políticas públicas é negligenciar o combate à desigualdade e à exclusão em nosso país. Desenvolver-se social e democraticamente é se conscientizar do não-lugar que a população negra se encontra e do lugar que ela deveria ocupar em nossa sociedade.

Nesse sentido, Santos (2008) defende a urgência de se pensar uma geografia que contemple essas dimensões das desigualdades que se materializam no espaço e são intrínsecas nas relações sociais mediadas pelo racismo em prol da manutenção do *status quo*. Portanto, estamos falando de uma desigualdade que é norteada, também, pela desigualdade econômica inerente ao sistema capitalista que regula o trabalho humano, dividindo a população entre os que exploram a força do trabalho alheio e os que são explorados. Nesse último grupo, a grande maioria é de negros, que vivem nas periferias das grandes cidades brasileiras e ocupam as salas de aula da EJA na busca daquilo que lhes foi expropriado por causa dessa desigual relação econômica e racial entre brancos e negros.

> É urgente pensar os conteúdos geográficos escolares sob a ótica do trabalho humano. Se falamos em escolarização de jovens e adultos trabalhadores, falamos em mundo de adulto, isto é, mundo de responsabilidades, injustiças e desigualdades perpetradas em grande medida pelas relações de trabalho. Também falamos de direitos, racismos, sexismos, preconceito linguístico e cultural, além de uma gama variada de tensões cotidianas; mas também falamos de outras possibilidades, de outras formas históricas de trabalho mais solidárias que podem ser ou que já estão sendo construídas. O conjunto de todos esses aspectos pode ser alvo de problematização por uma geografia que privilegia o trabalho – em todos os seus sentidos – também como princípio educativo (SANTOS, 2008, p. 93).

Assim, torna-se necessário pensar uma geografia que considere as reais características do público da EJA, levando em conta também o contexto macro: um mundo cheio de processos de desigualdade e exclusão, onde a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis desses eventos. É importante imprimir um sentido ético e político de reparação de uma dívida social e histórica para com essa população, ou seja, reconfigurar a EJA como um espaço público e democrático de direitos e deveres é já o início de um compromisso com esses sujeitos. É preciso, portanto, trabalhar uma geografia que considere o estudante por inteiro, enquanto um sujeito histórico fruto e, ao mesmo tempo, agente da luta por uma educação, que, afinal, é um direito social.

Considerações finais

O contexto do mundo atual é extremamente complexo, pois nos deparamos com a compressão espaço-tempo, mudanças das relações sociais, conjunturas que desafiam nossa compreensão teórica e política. Logo, não é possível focar apenas na parte de um todo, mas sim compreender o todo pelas partes. Por conseguinte, ao analisar o contexto histórico da EJA, nota-se que foi um processo discriminatório em que os estudantes desse segmento estiveram marginalizados e muitas vezes excluídos da sociedade.

Ainda esbarramos em certos obstáculos justificados pelo discurso da universalização do sistema educacional, que não deve atender determinado grupo, mas sim todos. O referido discurso universalista defende que, ao priorizarmos somente as condições socioeconômicas, alcançaremos, de forma igualitária, todos os estudantes jovens e adultos, deixando de lado a questão de raça, de gênero, de sexualidade e de cultura. Entretanto, defendemos uma educação, uma EJA que interseccione essas várias formas de opressão, principalmente as de classe e raça, uma vez que essas duas são estruturantes da sociedade brasileira e impuseram a marginalidade à população pobre e negra.

Assim, a velha máxima da sociedade dividida em burguesia e proletariado para analisar a sociedade dentro do sistema capitalista (a primeira detentora dos meios de produção, e a segunda tendo como única forma de sobrevivência a venda da sua força de trabalho) precisa incorporar a complexidade das relações sociais, os anseios e lutas dos mais variados grupos sociais. Vale ressaltar que a raça não marca somente o espaço geográfico brasileiro nem estrutura a sociedade; ela interfere também na cultura e na identidade da nação, pois “os estudos e as pesquisas sobre relações raciais, assim como a luta política do Movimento Negro, têm nos mostrado que, no contexto do racismo brasileiro, a ‘raça’ ganha mais destaque do que a língua ou a religião” (SILVÉRIO, 2002, p. 226 *apud* GOMES, 2011, p. 98). Isso se dá porque a discriminação racial existente

em nosso país leva em conta não somente os aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também, devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses grupos, os aspectos físicos observáveis na estética corporal deles. Tal construção se deu através do olhar do estrangeiro tido como superior: como ele via o outro e como se via nessa relação. Essa visão sobre si, para si e sobre o outro mediou e estruturou a sociedade brasileira, de modo que criou e manteve os privilégios de uma elite branca.

Com isso, os movimentos sociais, principalmente os movimentos negros, passaram a ter uma visibilidade maior, trazendo as problemáticas cotidianas e históricas como pautas que devem ser discutidas e aprofundadas, inclusive no âmbito escolar. Por isso são necessárias políticas públicas cada vez mais inclusivas para a EJA, uma vez que esse público, como já foi ressaltado anteriormente, vem sofrendo processo de marginalização durante décadas.

Referências

ALGEBAILE, Eveline Bertino. Tão próximas e tão distantes: classes sociais e a apreensão da complexidade social brasileira. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, v. 1, n. 2, p. 39-47, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista*: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 39-61. (Coleção Educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos.* Belo horizonte: autêntica, 2011. P.87-104

GUIMARÃES, Antônio Sergio. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de. *Relações raciais e educação*: temas contemporâneos. Niterói: EdUFF, 2002. p. 33-60. (Cadernos PENESB, 4).

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: EdUFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

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

LIMA, Mônica. História da África: temas e questões para a sala de aula. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (org.). *População negra e educação escolar.* Niterói: Quartet/Eduff, 2006. p. 71-105. (Caderno PENESB, 7).

MATTOS, Marcelo Badaró. *E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: PENESB, 2003. p. 1-17. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf . Acesso em: 15 jun. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais. *In*: OLIVEIRA, I.; PESSANHA, M. M. de J. (org.). *Educação e relações raciais*. Niterói, RJ: CAED/UFF, 2016. p. 205-228. (Curso ERER, 1).

PASSOS, Joana Celia dos. Escolarização de jovens negros e negras. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim; OLIVEIRA, Iolanda de. (org.). *Negro e educação*: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: ANPED/Ação Educativa, 2005. p. 53-65.

PAIVA, Jane; SALES, Sandra Regina. Contexto, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? In. *Arquivo analíticos de políticas educativas (AAPE).* Volume 21, Nº 9, p. 1-19, set/2013.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: ensino e pesquisa. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.). *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-142.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Nuria Hamglei. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Geografia dos sistema mundo moderno-colonial numa perspectiva subalterna. *In*: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais*: o negro na geografia do Brasil. Rio de Janeiro: Autêntica, 2007. p. 7-11.

RAMOS, Alberto Guerreiro; NASCIMENTO, Abdias. *Relações de raça no Brasil.* Rio de Janeiro: Quilombo, 1950.

SANTOS, Enio José Serra dos. *Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores*: concepções, políticas e proposta curriculares. 2008. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. *In*: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais*: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-42.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de geografia e a Lei 10.639: algumas discussões de currículo. *In*: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTANNA FILHO, Manoel Martins de. (org.). *Ensino de geografia*: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência/FAPERJ, 2015. p. 317-339.

SILVA, Tiago Dionisio da. *Educação de jovens e adultos trabalhadores, relações étnico-raciais e ensino de geografia*: um olhar em busca da interseccionalidade. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA FILHO, José Barbosa da. História do negro no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas. (org.). *População negra e educação escolar.* Niterói: Quartet/EdUFF, 2006. p. 107-140. (Cadernos PENESB, 7).

SOUZA, Maria Helena Viana. Ideologia racial brasileira na educação escolar. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (org.). *População negra e educação escolar*. Niterói: Quartet/Eduff, 2006. p. 223-260. (Caderno PENESB, 7).

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)*, Goiânia, v. 6, n. 12, p. 6-23, 2014.

TEIXEIRA, Moema de Poli. Relações raciais na sociedade Brasileira. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (org.). *População negra e educação escolar*. Niterói: Quartet/Eduff, 2006. p. 261-284. (Caderno PENESB, 7).

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*: A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

WETTSTEIN, Germán. O que se deveria ensinar hoje. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-134.