

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais

3

 **Atena**
Editora
Ano 2022



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais

3



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais 3

Diagramação: Camila Alves de Cremonesi
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0090-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.905221205>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**A Educação enquanto fenômeno social: Aspectos pedagógicos e socioculturais**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.







É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
POLITICA EDUCACIONAL E A POLITICA SOCIOEDUCATIVA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA	
Ivana Aparecida Weissbach Moreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212051	
CAPÍTULO 2	13
DISCUTINDO O TERMO “ANALFABETO” NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POPULAÇÃO NEGRA	
Marta Lima de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212052	
CAPÍTULO 3	29
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Luciana de Oliveira Gonzaga	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212053	
CAPÍTULO 4	40
HERMENÊUTICA RECONSTRUTIVA NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	
Alexandre Oliveira Silva	
Amarildo Luiz Trevisan	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212054	
CAPÍTULO 5	54
O PENSAMENTO DE GRAMSCI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Marcos Fernando do Nascimento	
Orlando Cantuário de Assunção Filho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212055	
CAPÍTULO 6	68
OS DESAFIOS PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REVISÃO NARRATIVA	
Roseli Dias Pereira	
Rosimara Pereira de Paiva	
William da Silva Francisco	
Tiago Camilo Ozório	
Maria Eduarda Dino de Athayde Fraga Arantes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212056	
CAPÍTULO 7	81
A EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL: AS MUDANÇAS NO	

ENSINO E NAS RELAÇÕES SOCIAIS

Clebson Kauan da Silva Santos
Daniela Cíntia Santana Lopes
Daniele Jesus dos Santos
Deyllane Jesus dos Santos
Géssica Larize Souza Lima
Gilson Carlos Oliveira da Silva
Isabel de Jesus Carvalho
Letícia Leal dos Santos
Lindilane Souza de Brito
Luciana Leal dos Santos e Santos
Tatiana Santos Novaes Marques
Tháís Fernanda Andrade da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212057>

CAPÍTULO 8..... 89

DIREITOS HUMANOS: IMPRESSÕES SOBRE AS INTERFACES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS, ÉTNICOS RACIAIS E DE GÊNERO – ORGANIZAÇÃO, LUTAS E CRIMINALIZAÇÃO


Antônio Valmor de Campos
Jane Acordi de Campos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212058>

CAPÍTULO 9..... 101

JOVENS ESTUDANTES DO CAMPO: DISCURSO SOBRE TRABALHO E FAMÍLIA


Ana Patricia Ramos
Mareli Eliane Graupe

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212059>

CAPÍTULO 10..... 107

OS JOVENS INFRATORES DA CASEM E A ALEGORIA DA CAVERNA DE PLATÃO

Luiz Antônio Pinto Cruz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120510>

CAPÍTULO 11 119

ADAPTAÇÃO/REINSERÇÃO DE ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS: BOAS PRÁTICAS EM PORTUGAL

Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120511>

CAPÍTULO 12..... 132

GLOBAL CITIZENSHIP AT THE INTERNATIONAL BUSINESS ADMINISTRATION FACULTY OF UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Julio Ramirez Montañez
Gladys Mireya Valero Córdoba
Rafael Jesús Calle Moreno


Alejandra Suarez Quintero
Valentina Rico Jaimes
Yesica Fernanda Vertel Revueltas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120512>

CAPÍTULO 13..... 144

NEOILUMINISMO: ASPECTOS GERAIS E CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO


Lucas Sá Mattosinho
Maria da Graça Mello Magnoni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120513>

CAPÍTULO 14..... 159

TRABALHO DOCENTE EM TESES E DISSERTAÇÕES - ACHADOS DE PESQUISAS ENTRE 2010 E 2021


Robson Sueth

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120514>

CAPÍTULO 15..... 179

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO DO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO

Caroline Costa Silva Candido
Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120515>

CAPÍTULO 16..... 191

PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA ENTRE OS ADOLESCENTES: PORTUGAL E O CONTEXTO EUROPEU


Juliana Silva Cunha
Maria de Lourdes Dionísio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120516>

CAPÍTULO 17..... 201

OS SABERES E AS COMPETÊNCIAS DA PROFISSÃO DOCENTE. UM DIÁLOGO NECESSÁRIO A PARTIR DE PERRENOUD E TARDIF


Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120517>

CAPÍTULO 18..... 210

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO?

Lielson Nascimento da Conceição Júnior


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120518>

CAPÍTULO 19..... 221

EDUCAÇÃO: O ABANDONO ACADÊMICO EM ANGOLA – CAUSAS PEDAGÓGICAS E

SOCIOCULTURAIS

Teresa de Jesus Portelinha Almeida Patatas


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120519>

CAPÍTULO 20.....233

**EDUCAÇÃO E AGRONEGÓCIO: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS-
TRABALHADORES DO CAMPO**

Franciel Coelho Luz de Amorim

Maria Jorge dos Santos Leite

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120520>

SOBRE O ORGANIZADOR.....249

ÍNDICE REMISSIVO.....250

CAPÍTULO 2

DISCUTINDO O TERMO “ANALFABETO” NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POPULAÇÃO NEGRA

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 28/02/2022

Marta Lima de Souza

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/2722126628502869>

RESUMO: O presente artigo discute o termo analfabeto em diálogo com a perspectiva decolonial (MALDONADO-TORRES, 2020; GROSFUGUEL, 2020) na segunda metade do século XIX (COSTA, 2012; 2008). Trata-se de um recorte de pesquisa em andamento, que realiza uma revisão de aspectos históricos do termo por meio de análise de legislações e políticas públicas voltadas para a educação da população negra. Apoiada no referencial teórico de (GONZALEZ, 2020; KILOMBA, 2019; HOOKS, 2019), propõe-se o termo analfabetizado, discute-se como raça e racismo configuram-se como estruturais na produção de desigualdades, inclusive da educacional, e faz-se uma reflexão étnicorracial na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Os resultados parciais apontam a necessidade de relações de poder mais horizontais, mais igualitárias e mais justas como imprescindíveis para uma nação democrática e condição para que a educação seja, de fato, um direito social e humano de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Analfabeto; Educação de Jovens e Adultos; decolonial; população negra.

DISCUSSING THE TERM “ILLITERATE” IN A DECOLONIAL PERSPECTIVE: HISTORY, EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS AND BLACK POPULATION

ABSTRACT: This article discusses the term illiterate in dialogue with the decolonial perspective (MALDONADO-TORRES, 2020; GROSFUGUEL, 2020) in the second half of the 19th century (COSTA, 2012; 2008). This is a section of ongoing research, which conducts a review of historical aspects of the term through the analysis of legislation and public policies aimed at the education of the black population. Supported by the theoretical framework of (GONZALEZ, 2020; KILOMBA, 2019; HOOKS, 2019), proposes the term analfabetizado, discusses how race/racism are configured as structural in the production of inequalities, including educational, and an ethnic racial reflection is made in the Youth and Adults of Education - YAE. The partial results point to the need for more horizontal, more egalitarian and fairer power relations as indispensable for a democratic nation and a condition for education to be, in fact, a social and human right of all.

KEYWORDS: Illiterate; Youth and Adult Education; decolonial; black population.

1 | INTRODUÇÃO

Disseram pra neta que a vó era analfabeta
O mundão tá doido!
Acaba, mas ela não
Minha vó formou na vida e nunca soube o que é reprovação
Eis a questão: Se não me espelhou, não me espelhou?
Não chamo de educação (Antiga Poesia, Ellen Oléria, 2013).

O objetivo do artigo é discutir o termo “analfabeto”¹ em diálogo com a perspectiva decolonial (MALDONADO-TORRES, 2020; GROSFUGUEL, 2020), a partir de um recorte de pesquisa em andamento², na qual se realiza uma revisão de aspectos históricos do mesmo (COSTA, 2008; MACHADO e COSTA, 2017; GALVÃO e DI PIERRO, 2007) no início e na segunda metade do século XIX. Por meio de análise de políticas públicas e de legislações sobre a educação da população negra e apoiada no referencial teórico de Gonzalez, (2020); Kilomba, (2019); Hooks, (2019) visa-se a uma reflexão étnicorracial na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A compreensão da emergência da América como continente e categoria impõe-nos a necessidade de um outro léxico, de um novo repertório para apreender o mundo, trazendo outros marcos para o debate na perspectiva da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). A dimensão decolonial adotada “refere-se à luta contra à lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36). Nesse sentido, compreendemos “o racismo como um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação na modernidade” (GROSFUGUEL, 2020, p.59), constituindo todas as relações de trabalho, epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas ao criar identidades e subjetividades hierárquicas entre aqueles que se definem como superiores e os outros, como os inferiores (GROSFUGUEL, 2020). Ressalta-se a relevância de discutir o termo “analfabeto” a partir desta lógica do racismo como organizador de relações de dominação como as epistêmicas e pedagógicas que geram identidades e subjetividades inferiorizadas.

Desta forma, propomos um giro decolonial (QUIJANO, 2001) como um “modo de subversão epistêmica” (SEGATO, 2021, p.72) que realocaliza o sujeito em outra perspectiva histórica a partir de uma releitura do passado que visa reconfigurar o presente, tendo como proposta a construção de uma sociedade democrática. Trata-se de recuperar pistas abandonadas sobre uma história diferente, portanto, configura-se como um trabalho nas brechas e fraturas de uma realidade social existente de povos que sofreram e sofrem exclusões materiais e simbólicas contínuas ao longo de mais quinhentos anos. Por este

1 Usamos entre aspas por compreendermos as exclusões, as violências e preconceitos efetuados pelo Estado e pela sociedade brasileiros.

2 “Habitar o fim do mundo”, criar formas de reexistência: EJA, história, negritude, mulheres e direitos” (SOUZA, 2019-2022).

viés, recuperamos as violências e as exclusões em relação à educação da população em geral e da negra³, em particular, impedida formalmente de frequentar as escolas públicas desde a segunda metade do século XIX até o ano de 1934 no século XX de acordo com as políticas e legislações analisadas.

O artigo organiza-se nesta introdução, na qual apresentamos de onde partimos. Na seção I, revisitamos brevemente aspectos históricos da educação brasileira para evidenciar como o Estado por meio de políticas e legislações alijou e continua a alijar a população negra do acesso à educação na segunda metade do século XIX e início do XX. Na seção II, discutimos as políticas e as legislações que colaboraram para a “invenção do analfabeto” (COSTA, 2008) e numa perspectiva decolonial propomos o termo analfabetizado, ao compreendermos que essas pessoas foram e são vítimas de um Estado violento e desumano que as objetiva. Na seção III, ilustramos com materiais de pesquisa como mulheres no século XXI buscam não só resistir, mas principalmente reexistirem em uma sociedade que as desumaniza e a função da escola e professores junto a elas. E, por fim, nas considerações finais, reiteramos a construção de relações de poder mais horizontais, mais igualitárias e mais justas, nas quais a raça e o racismo não sejam usados para a desumanização do outro, como imprescindíveis para uma nação democrática e condição para que a educação seja, de fato, um direito social e humano de todos.

2 | REVISITANDO ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO: NEGAÇÕES E EXCLUSÕES DA POPULAÇÃO NEGRA

Revisitar implica uma releitura nas brechas e fraturas de aspectos históricos educacionais no início do século XIX e mais especificamente na sua segunda metade, para recuperar as violências e as exclusões em relação à educação da população em geral e da negra em particular impedidas formalmente de frequentarem as escolas públicas até 1934⁴ no século XX por meio de políticas públicas e de legislações do Estado.

A educação de pessoas jovens⁵ e adultas é uma atividade das mais antigas em curso no Brasil quando remontamos às primeiras ações de jesuítas junto aos povos indígenas com o intuito de prepará-los para o exercício do trabalho no período da colônia por volta de 1575, o que denota que o acesso ou não ao conhecimento para estas pessoas não é, portanto, uma questão inaugural do século XXI e remonta há mais de três séculos, no mínimo, no Brasil e no mundo (MACHADO E COSTA, 2017). As iniciativas educacionais no

3 Os povos indígenas também estavam excluídos do direito social e humano à educação, mas focalizaremos especificamente na população negra.

4 Ressaltamos que houve ações educacionais isoladas por algumas províncias, porém como política pública para todos e de Estado somente a partir da Constituição Federal de 1934. Demarcamos também que a população negra engendrou ações para aprender a ler e a escrever por meio de iniciativas autônomas e/ou privadas, ver Costa (2012) e Pereira (2021).

5 O conceito de jovem origina-se na década de 1960 do século XX sendo incorporado à nomenclatura nos 1990, contudo, os adolescentes já estavam presentes.

Império e segundo a Constituição Imperial de 1824⁶ excluía pessoas negras, mulheres e indígenas de terem acesso à educação pública, ou seja, do acesso à instrução primária⁷ que era destinada a todos os *cidadãos* definidos como *homens, brancos, livres e com posses* como garantia de direitos civis e políticos de uma elite, mas ainda não de um direito social da população em geral (grifos nossos).

Este impedimento formal e legalmente instituído pode ser observado em atos como o do presidente da província do Rio de Janeiro, sede do Império, ao publicar a Lei n.1 de 14 de janeiro de 1837 especificando aqueles que teriam ou não acesso às escolas públicas no artigo 3, segundo Fonseca: “são proibidos de frequentar escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os *escravos* e os *pretos africanos*, ainda que sejam *livres* ou *libertos*” (2002 *apud* CORENZA, 2014, p.127-128, grifos nossos). Este fato histórico evidencia o quanto o racismo é constitutivo das desigualdades sociais, econômicas, educacionais entre outras gerando um contingente de pessoas negras “analfabetas” e não escolarizadas que se perpetua ainda no século XXI como veremos a frente. A título de ilustração havia 10.732 libertos na Corte em 1849 e 82,5% da população acima de 5 anos de idade eram considerados “analfabetos” em 1872 (COSTA, 2012).

Uma elite preocupada em manter seus privilégios restringiu os direitos relativos à educação, mas também os políticos de descendentes de pessoas escravizadas após a Lei do Ventre Livre (1871), pois temia que os nascidos livres viessem adquirir a cidadania ao atingirem a maioridade e se tornassem agentes políticos, exigindo-se assim que soubessem ler e escrever para se qualificarem como eleitores. Desse modo, a Reforma Eleitoral (Lei n.3029, 9 de janeiro de 1881), conhecida como Lei Saraiva, vedava o direito ao voto aos “analfabetos” que pleiteassem pela primeira vez o alistamento eleitoral, porém o mantinha para os que já eram eleitores, isto é, os homens ricos que não sabiam ler nem escrever tiveram seus direitos políticos preservados. Para a população negra, a interdição ampliava-se para as formações de suas sociedades de trabalhadores, alegando-se que as diretorias não sabiam ler e escrever (COSTA, 2012). As interdições foram atos intencionais político-ideológicos, nos quais a leitura e a escrita foram usadas como instrumentos de regulação e controle que definiam a exclusão de determinados grupos de direitos sociais como aqueles constituídos por pessoas negras. Cabe ressaltar que a perda do direito político de votar para os que não sabiam ler e escrever, no caso pobres e negros, só será restituída de modo facultativo na Constituição Federal de 1988, entretanto, eles continuarão inelegíveis.

Na segunda metade do século XIX, a crise do escravismo, a transição do trabalho escravizado para o livre, a busca por tornar-se uma nação moderna aos moldes do eurocentrismo e a constituição de eleitores foram motivações para a intervenção do Estado na escolarização da população tendo por base a necessidade de educar o outro para

⁶ Para as legislações citadas, ver Machado e Costa (2017).

⁷ Refere-se a quatro anos de escolaridade e ao atual primeiro segmento do Ensino Fundamental.

atender aos interesses de uma elite. Nessa ótica, o Decreto n.7247, de 19 de abril de 1879, criava cursos para adultos “analfabetos”, livres ou libertos do sexo masculino, mantendo a exclusão de mulheres e indígenas (MACHADO e COSTA, 2017).

Após a assinatura da Lei Áurea em 1888⁸ e a proclamação da República, em 1889, a Constituição Federal de 1891 retirou a gratuidade do acesso à instrução primária de seu texto e manteve a exigência de ser alfabetizado para o exercício do voto (MACHADO e COSTA, 2017). Ou seja, além de limitar legalmente a entrada de milhares de cidadãos na escola pública, principalmente dos descendentes da população negra, reiterou-se o impedimento de um direito político em função da ausência de escolaridade. Ainda que contraditórios, foram atos intencionais de uma recém nação republicana que desejava criar uma unidade política, social e cultural ao mesmo tempo em que buscava eliminar as atrocidades do período escravista ao forjar o “mito da democracia racial” (GONZALEZ, 2020).

Entre 1891 e 1925, houve a regulação de escolas noturnas para adultos por meio de decretos que não se diferenciavam dos casos citados anteriormente, sendo somente na Constituição Federal, em 1934, que se garantiu pela primeira vez, em caráter nacional, o direito de todos à educação pública, estendendo o acesso ao ensino primário aos adultos incluindo as pessoas negras, as mulheres e os indígenas. Apesar de os estudos revelarem esta recente inclusão no “projeto de nação construído pelas elites brasileiras” (CORENZA, 2014, p.127), o que sobressai no processo histórico é a exclusão, que ainda reverbera nas desigualdades estruturais de raça, gênero e pobreza como marcas históricas de ausência, negação e/ou interrupção de políticas públicas para os jovens e adultos. Políticas que terão uma ampliação a partir da necessidade de industrialização da sociedade brasileira no início do século XX e, portanto, com ênfase na constituição de mão de obra qualificada a partir dos anos de 1940, porém na perspectiva de uma educação subalterna subjugada à preparação para o trabalho, como controle social e prevenção contra a desordem, excluindo determinados grupos (COSTA, 2012).

À perspectiva da educação como direito de todos, Gonzalez (2020, p.38) aliou o mito da democracia racial que escamoteia a trágica realidade vivida pela população negra no Brasil, pois sob os discursos de “somos todos iguais ‘perante a lei’ e que o negro é um cidadão igual aos outros” invisibilizaram-se e invisibilizam-se as desigualdades educacionais e outras decorrentes destas para tais grupos.

Esta trágica realidade permanece na segunda década dos anos 2000 no século XXI, nos dados estatísticos relativos aos 11 milhões de “analfabetos” absolutos equivalentes aos 6,8% dos maiores de 15 anos; nos 7,2% para os de 25 anos ou mais; nos 11,5% para os de 40 anos ou mais e nos 18,6% para os de 60 anos ou mais, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018).

8 Lélia Gonzalez (2020) afirma que a data libertou apenas 10% da população de cor no Brasil, visto que 90% já viviam em estado de liberdade e concentrados no restante do país, revelando a crise do regime escravista.

Nestes dados, havia uma concentração de mulheres que representavam 19,1% para as maiores de 15 anos, sendo 9,1% para as pretas e pardas⁹ e 3,9% para as brancas (IBGE, 2018). As com 60 anos ou mais representavam 27,5% de pessoas pretas e pardas em relação às brancas que representavam 10,3% (IBGE, 2018). Ou seja, o analfabetismo atinge a população negra jovem duas vezes mais que a branca e para os mais velhos, quase três vezes mais. Quanto à mulher negra, jovem ou mais velha, é duplamente afetada pela exclusão da educação em função do trabalho, em especial do doméstico (cuidados com a casa e de pessoas) obrigando-lhe a interromper a trajetória escolar e configurando-se como o grupo com instrução mais baixa. Desse modo, tomando o marcador étnicorracial, os dados (IBGE, 2018) evidenciam que a questão racial configura-se como estrutural na produção de desigualdades para a população negra, sendo referendada pelo sistema educacional.

Os aspectos destacados acima quanto aos aspectos históricos, à legislação e às políticas públicas para o acesso escolar das pessoas jovens e adultas em geral e das negras em particular evidenciam como o racismo foi e é constitutivo das desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais no Brasil, sendo o analfabetismo uma consequência desta desigualdade abissal entre a população negra e a branca, visto que os dados denotam como as desigualdades educacionais atingem mais perversamente a primeira.

3 I DA “INVENÇÃO DO ANALFABETO” AO ANALFABETIZADO

Enfatizamos que nos distanciamos das visões preconceituosas de analfabetismo como obstáculo ao desenvolvimento socioeconômico do país e da alfabetização¹⁰ como instrumento de superação da pobreza e conquista da cidadania (GRAFF, 2003; GALVÃO e DI PIERRO, 2007). Concordamos com Galvão e Di Pierro (2007, p.31) ao afirmarem que a construção do estigma quanto às pessoas que não sabem ler e escrever na perspectiva da sociedade grafocêntrica deve ser compreendida e situada “em relação a sociedades e tempos determinados”, ressaltando, portanto, que o preconceito contra a condição de analfabeto é uma construção social, conforme observado também em Costa (2008).

Os estudos de Costa (2012; 2008) demonstram indícios de projetos e práticas educacionais voltadas para pobres, negros e adultos trabalhadores desde a segunda metade do século XIX. Contudo, a autora também afirma que começava a ser inventado o “analfabeto”, a institucionalização de uma figura a quem falta por mais que a maioria da população não soubesse ler e escrever, ainda que o analfabetismo estivesse presente, de modos diferentes, em todas as camadas e grupos sociais (GALVÃO E DI PIERRO, 2007), ou seja, era composto por crianças e adultos, independentemente da classe social e da etnia, que representavam 82,5% da população acima de 5 anos. Contudo, os jovens

⁹ Classificação utilizada pelo IBGE.

¹⁰ Ver Souza, 2019a, 2019b, 2016.

e adultos que não detinham os conhecimentos de leitura e de escrita eram vistos como incapazes, ignorantes, inconscientes, imorais, vadios, pobres, doentes, criando-se um lugar social de sujeito ignorante, infantilizado, vicioso e que precisava ser regenerado ao ser preparado para a vida política, para a vida civilizada, sendo libertado das trevas da ignorância (COSTA, 2008).

O projeto político pedagógico elitista atuante em escolas noturnas da época visava não pôr fim ao analfabetismo, mas organizar hierarquicamente saberes e posições sociais entre os degenerados que poderiam ser regenerados e incorporados, ainda que de forma subalterna, aos valores da civilização. Desse modo, uns eram salvos pela instrução, porém a grande maioria precisaria ser reprimida. Aos que não sabiam ler nem escrever na perspectiva hegemônica foram associadas outras características como pobreza, vício, propensão ao crime, falta de higiene, ingenuidade, ignorância, incapacidade política, além de um determinado fenótipo associado à raça em um mesmo sujeito, gerando a imagem de quem deveria ser controlado e, quando necessário, punido (COSTA, 2012).

Concordando com Costa, mas trazendo outras reflexões, propomos o termo analfabetizado, ao compreendermos que as violações e exclusões reiteradas e arquitetadas em relação à efetivação do direito social e humano à educação, inclusive por meio de legislações e de políticas públicas imputadas pelo Estado brasileiro tratadas no artigo, foram analfabetizando os sujeitos, isto é, tornando-lhes analfabetizados, inscrevendo-lhes em uma situação de analfabetismo.

A narrativa em epígrafe de Oléria (2013) sobre a avó que apontaram “analfabeta”, mas que nunca soube o que era reprovação, expressa a sociedade desigual e desumana, calcada na violência do colonizador, opressora e negadora do ser mais (FREIRE, 1987), que proíbe aos outros de serem sujeitos transformando-lhes em objetos, desumanos, ser menos, instaurando diferenças e hierarquias entre as vidas e criando exclusões. Como muitas de nossas avós, a de Oléria foi analfabetizada, tornada “analfabeta” por uma sociedade injusta que a excluiu do direito social e humano à educação, conforme seção anterior.

Neste sentido, compreendemos que instituir mecanismos e estratégias de exclusão e depois tomá-los como base para definir os sujeitos como “analfabetos” é usar a linguagem para nomear e criar exclusão por meio “de políticas públicas que geraram e geram a precarização para as pessoas negras” (NASCIMENTO, 2019, p.36), conforme visto nos dados estatísticos (IBGE, 2018) e, portanto, como expressões da ausência, da negação e/ou da interrupção destas para a efetivação do direito à educação da população em geral e da negra em particular. Tais políticas vão determinar aquelas/es que podem falar/escrever e serem escutados na sociedade brasileira, daí serem analfabetizados, pois elas contribuem para a manutenção de privilégios e de status-quo, gerando desigualdade e opressão que expressam também a desvalorização do trabalho manual centrado na servidão do outro, visto que sua situação de trabalho indicaria uma condição inferior econômico-cultural, como

querem nos fazer crer os opressores.

Kilomba (2019) nos adverte o quanto a língua, em sua dimensão política, cria, fixa e perpetua relações de poder e de violência definindo a identidade ao informar quem é normal e quem representa a verdadeira condição humana. O termo “analfabeto” traz em si uma exclusão racista, por isso a necessidade de nomear e de criar outro nome que desnaturalize o sofrimento. Discutir e propor outra terminologia constitui-se como um modo de afastar-se deste termo racista para não reproduzir a mesma violência e o trauma que ele envolve, realizando um “trabalho necessário de desmontar a língua colonial, como uma resistência” (KILOMBA, 2019, p.18) e, portanto, uma (re)existência como diz Oléria (2013): “sua avó formou na vida”, por conseguinte, o termo não lhe cabe.

Nesse processo político ativo de desumanização, é preciso compreender que o termo “analfabeto” é uma expressão que devolve ao sujeito aquilo que é oriundo de um regime estrutural, de apartação e de poder. Regime esse que individualiza e patologiza uma forma de opressão e culpabiliza o sujeito por ela, cria uma anomalia para definir quem pertence ou não à norma. Desse modo, gera uma patologização do sujeito “analfabeto” e não uma ruptura das estruturas que, por meio de reiteradas opressões e desumanizações, provocam uma inadequação sobre espaços de direitos, como no depoimento abaixo:

Ser pobre não é defeito, para mim é um orgulho. Agora, *não saber é um defeito* [...], quando você chega num lugar, a pessoa olha para você e já enxerga logo. [...] Parece que a gente pensa que está escrito na testa da gente. Porque tudo em cima da gente muda. O jeito da gente caminhar, o jeito da gente pegar numa coisa, o jeito da gente se sentar na mesa, o jeito da gente se servir. Quando a gente vai falar uma coisa a pessoa não entende do jeito que a gente fala, porque às vezes a gente fala de um jeito, quem sabe ler fala de outro jeito. Muda, nem que seja uma letra, seja lá o que for, aí a *gente fica com medo*. Na hora que a gente entra num lugar só pensa que está todo mundo olhando para a gente, achando que a *gente é*, sei lá, assim *um tipo de bicho, marginal*. Sinceramente, *eu me sinto assim*. (Caxias, Maranhão; GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p.19/20, grifos nossos).

Ao propor o termo analfabetizado visamos nomear um sofrimento expresso por sujeitos como o do depoimento acima que se sentem como “um tipo de bicho, marginal” (GALVAO e DI PIERRO, 2007) por não saberem ler e escrever na perspectiva hegemônica, sentindo um sofrimento causado por uma sociedade violenta e desumana que objetifica o outro com base em uma injustiça real (SEGATO, 2021). Neste sentido, definimos e caracterizamos quatro dimensões, oriundas das reflexões sobre o revisitar os aspectos históricos, as políticas e as legislações do Estado, que se interpõem e são separadas apenas por uma questão metodológica, visando à delimitação do termo analfabetizado:

1)**histórico-legal**: o Estado autoritário, opressor, infrator que vem imputando estados de exceção ou regras excepcionais para o tratamento da população não branca¹¹ com base no conceito de raça, ao não cumprir a sua obrigação de aplicar e

11 Usamos o termo para abarcar outros grupos para além daquele focalizado no artigo.

de fazer valer a lei de forma igual para todos (SEGATO, 2021). Os dados históricos, as legislações e as políticas públicas (COSTA, 2012; 2008; CORENZA, 2014; IBGE, 2018) evidenciam que o Estado brasileiro, de diferentes modos, violou e vem violando o direito à educação desta população.

2) **sociorracial**: com base no conceito de raça cria-se uma cidadania para os que se ajustam ao projeto da modernidade: homem branco, pai de família, católico, proprietário, *letrado* e heterossexual, excluindo os outros: *mulheres, trabalhadores, loucos, analfabetos, pessoas negras, hereges, pessoas escravizadas, indígenas, homossexuais, dissidentes* como os excluídos da cidade letrada (SEGATO, 2021, grifos nossos) e também por meio do mito da democracia racial e da política de embranquecimento como supressão de memórias e apagamento de epistemes originárias.

3) **epistêmica**: com base no conceito de raça que invisibilizou e invisibiliza, apagou e apaga histórias e memórias que foram e são reduzidas e/ou fraturadas, contadas a partir de uma única perspectiva, definindo-se as pessoas não ou pouco escolarizadas e não brancas como objetos, como sujeitos sem histórias e sem memórias.

4) **psicológica**: com base no conceito de raça que ao estruturar o mundo de forma hierárquica e ao acentuar a distribuição de valor e prestígio define identidades, ao atribuir autoridade aos que podem ou não formular ideias e divulgá-las, causando um sofrimento que não é nomeado devido a injustiça real e que leva ao trauma (SEGATO, 2021).

Deste modo, propomos o termo analfabetizado a partir da compreensão de que o conceito de raça estrutura o mundo de forma hierárquica e orienta a distribuição de valor e prestígio desempenhando um papel central na definição de quem está autorizado e pode produzir conhecimentos no mundo, constituindo-se em uma forma de combater tal ordem de coisas. Ressaltamos a importância de se nomear e de se criar outro termo que revele o racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019) e dimensione a responsabilidade do Estado opressor, violento, infrator e devedor e que não culpabilize as vítimas desse Estado (SEGATO, 2021).

Nesse sentido, compreendemos o racismo educacional como um tentáculo do racismo estrutural e, por consequência, o analfabetismo associado ao trauma por tornar os que não sabem ler nem escrever como os diferentes, os outros, os esquisitões, os ignorantes, os bárbaros, os incultos. Porém, Oléria (2013) tem razão: “sua vó formou na vida” visto que precisou resistir, reinventar modos de construir outros saberes, de criar outras narrativas orais/escritas/escutatórias, pois, a vida toda alguma coisa tentou matá-la física e epistemicamente.

Após 434 anos da invasão do colonizador, a legislação brasileira garantiu ensino primário aos que estavam excluídos dele até então: negros, mulheres e indígenas – o povo – aos quais se exigiram/exigem o uso e a frequência de formas e objetos simbólicos e culturais hegemônicos que lhes foram e são negados reiteradamente. Sob a égide

da “educação como direito de todos” foram impedidos de dizê-los não humanos, então passaram a afirmá-los como não civilizados, pois não falam a língua, não entendem o que lhe é dito, não sabem escrevê-la (PIOVEZANI, 2020).

Como formas de garantir a opressão e a manutenção de privilégios, estabeleceram-se teses racistas e preconceituosas como a crença na superioridade cognitiva, física ou moral de uns sobre outros: homem sobre a mulher, colonizador sobre pessoas escravizadas, patrão sobre trabalhador, instruídos sobre os sem instrução. Por meio de narrativas de superioridade e com base na raça, elegeram-se “os donos da escrita numa sociedade analfabeta” (PIOVEZANI, 2020) que, além da posse do dinheiro, de terras, de outros bens materiais e simbólicos, se constituem também pelas formas e recursos linguísticos distintos que excluem aqueles que compreendemos como analfabetizados.

4 | “EU ME REFIZ” – DE OBJETOS A SUJEITOS: AS ESCRITAS/FALAS DE MULHERES DA EJA

Os sujeitos analfabetizados produzem conhecimentos, saberes e epistemes muito antes de adentrarem em espaços formais de aprendizagem como as escolas. Desse modo, reconhecê-los apenas pelo lugar da falta é reduzi-los a sujeitos destituídos de histórias, memórias e saberes, a seres que só passam a existir pela ótica de um conhecimento eurocêntrico que não os espelha em suas subjetividades como na canção: “Disseram pra neta que a avó era analfabeta (...) Minha vó formou na vida e nunca soube o que é reprovação” (OLÉRIA, 2013). Pois, são sujeitos que trabalham, que constituem famílias, que criam filhos, que constroem patrimônios físicos e simbólicos e, principalmente, se organizam para que pelo menos um membro dentre os seus possa alcançar níveis educacionais que eles não puderam por estarem concentrados na produção da existência e também por todas as violências engendradas pelo Estado. Logo, não passam a existir a partir da escola, da educação formal e da língua do colonizador, o que se configura como um gesto pedagógico em uma escola eurocêntrica que os desautoriza ao defini-los como ineptos e incapazes de serem portadores e de produzirem conhecimentos sendo, por conseguinte, um efeito do racismo educacional (SEGATO, 2021).

Neste sentido, ao retornarem à escola para efetivar um direito social e humano na idade jovem e adulta e ao se depararem com a negação, o apagamento e a invisibilidade de seus conhecimentos e de suas subjetividades, os sujeitos sofrem formas de discriminação e violência moral, intelectual e psicológica e revivem um trauma configurado no sofrimento de não ser pela ótica eurocêntrica (SEGATO, 2021). Permanecer nesse espaço implica lidar com o sofrimento e encontrar brechas para resistir, se refazer, reexistir. No entanto, o sofrimento pode ser tanto que se torna insuportável e a instituição perde a oportunidade de ir ao encontro de suas demandas, pois são expulsos de um espaço em que não se sentem acolhidos.

Para acolhê-los, é preciso reconhecer o sofrimento coletivo por um direito negado, contribuir para nomear a injustiça e a dor impostas a esses grupos sociais, auxiliando-lhes a se compreenderem como vítimas e não como culpados pela ausência da escolarização, isto é, reconhecê-los como sujeitos que foram analfabetizados por um Estado infrator e que, por isso, possui uma dívida social e histórica com eles.

Para tanto, é necessário modificar os gestos e as intenções das relações intersubjetivas nos cotidianos que implicam a revisão de conhecimentos eurocentrados e que acolham aqueles provenientes de comunidades afrodescendentes dentre outras, compreendendo que ao adentrarem aos seus espaços não vieram apenas para aprender, mas, sobretudo, para ensinar (SEGATO, 2020).

Então, a escola e os professores devem estar abertos a aprender com os analfabetizados que chegam aos espaços educacionais após intensas lutas pela efetivação do direito à educação para os seus descendentes e para si mesmos. Os adultos com mais idade retornam à escola, em geral, depois de terem garantido a escolaridade para filhas/os e possibilitando à instituição e ao Estado a oportunidade de repararem uma dívida social e histórica com eles. Trazem outras histórias, outras memórias e outros saberes constituídos na produção da existência e, por isso, não se moldarão facilmente à fôrma educacional eurocêntrica, na qual não se veem refletidos, pois este é um lugar que causa dor e revive um trauma.

Desse modo, a escola e os professores terão de desenvolver estratégias pedagógicas que permitam dialogar com os analfabetizados, por meio da desconstrução de um discurso hegemônico que os culpabiliza pela ausência da escolarização; de autorizá-los a produzirem escritas de acordos com suas possibilidades mediante a língua do colonizador; de desenvolverem uma escuta atenta aos saberes, às demandas e às questões que trazem; de valorizarem suas histórias, memórias e saberes negados pela colonialidade do poder (SEGATO, 2021).

Neste sentido, apresentamos dois recortes do material¹² de pesquisa que nos auxiliam a compreender as estratégias destacadas anteriormente. O primeiro refere-se a um bilhete escrito por Creuza, uma mulher negra, que se autoriza a dizer por escrito o sentimento de felicidade ao comemorar uma data cristã junto ao empregador. A despeito da crítica sobre a gratidão da autora, queremos ressaltar justamente o lugar de autoria que assume para evidenciar o seu sentimento por escrito, rompendo, portanto, com a desautorização de seu texto escrito, conforme figura 1:

¹² O primeiro oriundo do banco de textos da pesquisa e o segundo doado à pesquisadora por Poubell, 2020 e proveniente de entrevista.

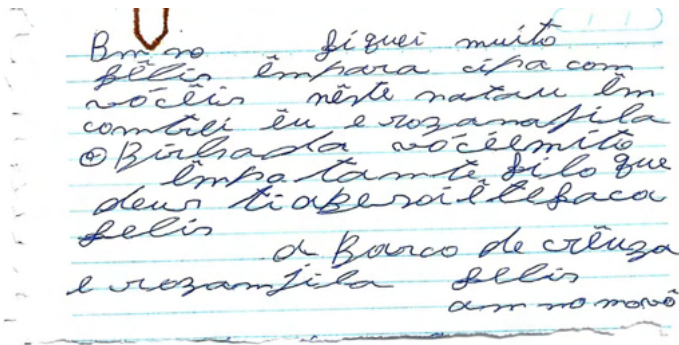


Figura 1

Fonte: Material de Pesquisa (SOUZA, 2019a).

No bilhete escreve: Bruno, fiquei muito feliz em participar com vocês neste Natal [?], eu e Rosângela. Obrigada. Você é muito importante, filho. Que Deus te abençoe e te faça feliz. Abraço de Creuza e Rosângela. Feliz Ano Novo. (SOUZA, 2019a, p.25.)

O segundo refere-se a um áudio enviado pelo aplicativo para a professora no início da pandemia de Covid-19, como resposta ao contato realizado junto aos estudantes da EJA para saber como estavam atravessando o período. Observa-se também o lugar de autorização que a estudante negra ocupa na resposta à docente, assumindo que está se cuidando, os procedimentos de higiene após o retorno da rua, o uso e a limpeza da máscara, o fato de estar mais tranquila porque os filhos estavam trabalhando e de aguardar o auxílio do governo federal visto que a renda foi impactada pela pandemia que impossibilitou a ida à escola e, principalmente, a realização de trabalhos que garantiam a sobrevivência, de acordo com a transcrição a seguir:

“Boa tarde [...] É a gente tá indo, né? Tamo indo, graças a Deus, né? Tô, tô me cuidando. Se eu for na rua, chego em casa tiro a roupa, tomo banho, deixo o chinelo, a máscara, lavo. O auxílio tô aguardando, né? Porque meus dois filhos trabalha de carteira assinada, né? A gente tá naquilo, né? Vamo ver, mão de Deus”. (Entrevistada 1).

Os recortes evidenciam, na dimensão do letramento ideológico, que há um “lugar de tensão entre a autoridade e o poder, de um lado, e a resistência e a criatividade, de outro” (STREET, 2014, p.173). Tensão que se constitui por meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo, particularmente, a língua e o letramento como lugares de disputa, nos quais as práticas são produtos da cultura, da história e dos discursos. Mas, também da apropriação de práticas sociais de uso da escrita e da oralidade pelos não brancos, pouco ou não escolarizados, como expressões de um poder criativo e formas de resistência e de luta política contra políticas de dominação que querem mantê-los anônimos e mudos (HOOKS, 2019).

Configura-se como uma luta política, interna e externa, para saírem do lugar de

objetos para o de sujeitos, em um movimento de reexistência, pois, o ato de escrever/falar, de “erguer a voz”, é uma expressão da transição de objeto para sujeito – a voz liberta (Hooks, 2019 *apud* SOUZA, 2019, p.24). Ao participarem e fazerem uso de práticas sociais de escrita e oralidade em sociedades grafocêntricas, estas mulheres buscam romper, por meio de suas escritas/falas/escutas, com a objetificação ao erguerem a voz e ao inserirem suas palavras no mundo como sujeitos que são, que não precisam ser falados, que assumem a própria a fala, como afirma Gonzalez: “(...) Exatamente porque temos sido falados, infantilizados [...], que [...] assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar e numa boa” (GONZALEZ, 2020, p.77).

Então, autorizar-se a falar/escrever/ser escutado é colocar o opressor fora de si e assumir a responsabilidade pela construção de seu próprio discurso, de sua própria identidade, na qual alfabetizar é aprender a dizer a sua palavra, criadora de cultura (FREIRE, 1987). É ter a consciência do apagamento e da alienação no discurso opressor ocupando um lugar em que se deixa de ser objeto para ser sujeito de sua própria fala/escrita/escutado. Tomamos a língua do colonizador, da qual nos apropriamos para a luta em nossa transição de objetos para sujeitos que significa refazer-se, tornar-se eu nunca completo com marcas do passado e do presente, pois como afirma Nascimento: “esta língua e esta raça não são minhas, mas agora eu as uso para a luta” (NASCIMENTO, 2019, p.108).

Retomar a escrita, a fala e a escuta por meio da assunção de suas histórias, suas biografias, suas experiências, seus conhecimentos é lutar contra a alienação opressora, gerando um sentimento de segurança interior e de autorreconhecimento, como uma reparação da ordem colonial em uma perspectiva decolonial, na qual “somos eu, somos *sujeito*, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria realidade (...) tornamo-nos *sujeito*” (KILOMBA, 2019, p.238, grifos autora).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo discutiu sobre o termo “analfabeto” em diálogo com a perspectiva decolonial e por meio de um revisitar de aspectos históricos da educação que explorassem as brechas e fraturas, principalmente, em relação ao acesso à educação pública da população negra a partir da segunda metade do século XIX até início do século XX.

Este breve revisitar evidenciou como o Estado e as elites negaram reiteradamente o acesso à escola e ao conhecimento para a população em geral, mas particularmente para a negra. Tais fatos históricos e legalmente instituídos por legislações e políticas públicas reiteram a infração do Estado brasileiro e a instituição de políticas educacionais centralizadas no conceito de raça e de racismo estrutural como constitutivos de relações sociais, econômicas, educacionais, epistêmicas entre outras.

Portanto, é nesta ótica, que defendemos que as pessoas vítimas deste Estado foram

analfabetizadas por ele, visto que o próprio forjou ações histórico-legais, sociorraciais, epistêmicas e psicológicas como modos de desumanizar o outro, a população negra em específico, conforme nos apontam ainda os dados estatísticos do IBGE (2018) na segunda década do século XXI.

Enfatizamos que propor o termo analfabetizado para nomear um sofrimento e um trauma imputados pelo Estado brasileiro, não significa negar o direito social e humano à educação de milhões de pessoas jovens e adultas, principalmente da população negra, no entanto, implica responsabilizar aquele que tem sido opressor, infrator e autoritário quanto à efetivação deste direito e retirar a culpa da vítima desse Estado.

Implica também reconhecer que as pessoas jovens e adultas, em particular aquelas provenientes da população negra e seus descendentes, possuem e produzem conhecimentos, possuem memórias, histórias e saberes muitos antes de adentrarem nos espaços escolares formais como uma compreensão fundamental para trabalhar a educação em uma perspectiva decolonial e antirracista.

Contudo, cabe ressaltar que a construção de relações de poder mais horizontais, mais igualitárias e mais justas, nas quais a raça e o racismo não sejam usados para a desumanização do outro, são imprescindíveis para a formação de uma nação democrática e como condição para que a educação seja, de fato, um direito social e humano de todos.

REFERÊNCIAS

ANTIGA poesia. Intérprete: Ellen Oléria. Compositor: Ellen Oléria. *In*: AO VIVO na garagem. Intérprete: Ellen Oléria. [S.l.]: IMMUB, 2013, 1 CD, faixa 16.

CORENZA, J. de A. As salas de aula das turmas da Educação de Jovens e Adultos têm cor? O que fazemos com ela? *In*: Pontes, R. e Vianna, V. M. (orgs.). **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. 1. ed. Rio de Janeiro: Caetés, 2014 (Seminário NEAd 3). p.127-134.

COSTA, A. L. da. **O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062012-153651/publico/ANA_LUIZA_JESUS_DA_COSTA.pdf Acesso em: 09 set. 2021.

_____. **Mostrando-lhes o alfabeto da razão**: as escolas noturnas da corte (1860-1889). *Escolas Noturnas, Século XIX, Educação Popular*. Sociedade Brasileira de História da Educação, Universidade de São Paulo, s/d. Disponível em: <https://sbhe.org.br/uploads/proceeding/474/0f6c425d94aeb0f2552b2ce823a21b5f.pdf> Acesso em: 12 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, A. M. de O. e DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GONZALEZ, L. Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. *In*: RIOS, F. e LIMA, M. (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p.25-44.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Rios, F. e Lima, M. (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p.75-93.

GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Tradução: Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GROSGOQUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNADINO-COSTA, J., MALDONADO-TORRES, N. e GROSGOQUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p.55-78.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução: Catia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE (org.). Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua. Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 12 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

KILOMBA, G. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira – 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, M. M. e COSTA, C. B. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PEREIRA, A. Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. Cadernos de Pesquisa, n. 49, Apr-Jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145589> Acesso em: 15 fev. 2022.

PIOVEZANI, C. A voz do povo: uma longa história de discriminação. Petrópolis: Vozes, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismos e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colecion Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p.117-142.

_____. **El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento**. Hueso Húmero, n.38, Lima, abr. 2001.

SEGATO, R. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Tradução: Danielle Jatobá, Danú Gontijo. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SOUZA, M. L. Alfabetização de jovens e adultos: negações, resistências e desafios. **Revista Brasileira de Alfabetização-ABALF**, Belo Horizonte, v.1, n.11, p.15-31, jul./dez. 2019a. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/383> Acesso em: 25 fev. 2022.

_____. Pesquisa sobre textos escritos de jovens e adultos. In: COSTA, A. D. (org.). **Cultura, cidadania e políticas públicas 4**, 2019b. *Ebook* (277p.). Ponta Grossa (PR): Atena, Editora, 2019, v.4. p.107-117. Disponível em: DOI 10.22533/at.ed.80319250110 Acesso em: 25 fev. 2022.

_____. Educação de Jovens e Adultos: a alfabetização em perspectiva discursiva. **Revista Olhares**, Guarulhos, v.4, n.1, p.125-141, mai. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/500> Acesso em: 25 fev. 2022.



STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres: Longman, 1995.

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais







-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

3

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

3