

Limites da educação de jovens e adultos na superação do racismo e da desigualdade social

Limits of youth and adult education in overcoming racism and social inequality

Antônio Eugênio Furtado Corrêa¹

Eugénia da Luz Silva Foster²

Elivaldo Serrão Custódio³

Resumo: O discurso da educação como forma de superação do racismo e da situação social do aluno economicamente expropriado está sempre presente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, o objetivo deste artigo é analisar três fatores que influenciam a formulação e implementação da EJA, delimitando suas possibilidades. Um deles é a luta política e a tensão permanente entre projetos de sociedade que se opõem econômica e ideologicamente. Os outros dois, que estão entrelaçados com o primeiro, são a formação docente e o controle estatal do ensino formal. Esses fatores estão presentes nas reflexões atuais e remetem a outras questões, com as quais estão relacionados, como a qualidade do ensino e o racismo. Metodologicamente, desenvolveu-se uma comparação entre discursos, normas legais e a implementação da EJA para identificar limites e condicionamentos decorrentes da organização social, da função do Estado e da formação de professores para o desenvolvimento da educação formal, tendo como referência a superação do racismo e da desigualdade social. Os resultados demonstram que o discurso da superação é essencialmente ideológico, ainda que itens de qualidade estivessem presentes. Além disso, os resultados apontam que a formação crítica e transformadora requer saberes construídos por esses educadores nos espaços dos movimentos sociais.

Palavras-chave: Educação; Ideologia; Currículo oficial.

Abstract: The discourse of education as a way of overcoming racism and the social situation of the economically expropriated student is always present in Youth Adult Education (EJA). Thus the objective of this article is to analyse three factors that influence the formulation and implementation of EJA, delimiting its possibilities. One of them is the political struggle and the permanent tension between projects of society that oppose each other economically and ideologically. The other two, which are intertwined with the first, are teacher training and state control of formal education. These factors are present in current reflections and refer to other issues with which they are related, such as the quality of teaching and racism. Methodologically, a comparison was developed between discourses, legal norms and the implementation of EJA to identify limits and constraints arising from social organization, the function

1 Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: eugeniofurtadoc@gmail.com

2 Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF) – Rio de Janeiro-RJ-Brasil. Professora no Mestrado em Educação da UNIFAP e no Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede-Educanorte – Polo Belém-PA-Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq)

3 Doutor em Teologia pela Faculdades EST, São Leopoldo-RS-Brasil. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor no Mestrado em Educação da UNIFAP. Professor Coorientador no Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede-Educanorte – Polo Belém-PA-Brasil. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq).

of the State and teacher training for the development of formal education, having as a reference the overcoming racism and inequality social. The results demonstrate that the discourse of overcoming is essentially ideological even though quality items were present. In addition, the results indicate that critical and transformative training requires knowledge constructed by these educators in the spaces of social movements.

Keywords: Education; Ideology; Official curriculum.

Introdução

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino inscrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), revela algumas características bem específicas, a começar pela sua destinação prevista constitucionalmente. Apesar da EJA, como política pública de âmbito nacional, existir desde a década de 1940, foi a partir de Constituição Federal de 1988 que ela recebeu os contornos jurídicos atuais.

Em resumo, a EJA foi destinada às brasileiras e aos brasileiros que não concluíram o ensino fundamental aos 14 anos de idade ou o ensino médio aos 17 anos. A existência dessa política evidencia um número significativo de pessoas que não concluíram a educação básica na idade prevista legalmente. Mesmo com a redução constante verificada nos últimos quatro anos, a EJA (ensino fundamental e médio) teve 3 milhões de matrículas em 2020 (INEP, 2020), mostrando sua importância para assegurar à nação o direito constitucional à educação básica pública e gratuita.

Por conta de sua destinação legal, a EJA agregou outras características sendo uma delas a de ser uma educação destinada aos trabalhadores. Uma outra é ser uma educação que atende o contingente formado majoritariamente de negros, incluindo ainda indígenas e brancos empobrecidos. Essas características entrelaçadas configuram a EJA no Brasil e no estado do Amapá (CORRÊA, 2019).

Numa sociedade de classes, como a brasileira, a educação promovida pelo Estado reforça a desigualdade, que é estrutural, e outras situações que reproduzem tal desigualdade. Considerando essa característica da educação tem-se, de fato, uma limitação da EJA para possibilitar uma educação que transforme para melhor a vida das educandas e dos educandos por meio do combate à desigualdade social.

A partir desse pressuposto surge o problema: quais são as principais limitações que a EJA possui para tornar-se uma educação que transforme a sociedade promovendo a superação da desigualdade socioeconômica e, especificamente, o racismo? Numa perspectiva complexa, onde tudo se tece junto (MORIN, 2010), os fios que tecem e configuram a realidade devem ser considerados em sua extensão. Assim, analisar a educação enquanto fenômeno social, suas limitações e suas possibilidades significa considerar as manifestações imediatas desta, com suas repercussões, assim como as raízes mais profundas que a constituem e lhe dão sustentação.

O objetivo deste artigo é analisar três fatores que influenciam na formulação e na implementação da EJA delimitando suas possibilidades. Um desses fatores é a luta política decorrente da tensão permanente entre projetos de sociedade que se negam econômica e ideologicamente. Os outros dois, que estão entrelaçados com o primeiro, são a formação docente e o controle estatal do ensino formal. Esses fatores remetem a outras questões, com as quais estão relacionados, como a qualidade do ensino e o racismo.

Metodologicamente desenvolveu-se uma comparação entre discursos, normas legais e implementação da EJA, com suas repercussões, para identificar limites e condicionamentos resultantes da

organização social, da função estatal e da formação docente para o desenvolvimento da educação formal, tendo como referencial a superação do racismo e da desigualdade social.

Este artigo amplia a reflexão sobre a função social da EJA, suas limitações e possibilidades, questionando o discurso da universalidade e da qualidade do ensino formal como soluções para as mazelas do racismo e da desigualdade econômica no Brasil, atingindo de forma benéfica os educandos da EJA.

O principal referencial teórico do artigo situa-se na obra de Paulo Freire e, metodologicamente, a abordagem se desenvolve numa perspectiva de complexidade, especialmente no pensamento de Edgar Morin. A análise tece uma crítica à ideia de educação formal de qualidade como meio preferencial e privilegiado de transformação social.

A educação na sociedade de classes

A educação na sociedade liberal, capitalista, possui características que revelam sua condição classista a começar pela função de manter e legitimar a desigualdade promovendo a hierarquia, os privilégios, a competição e a expropriação. É uma educação para, ao mesmo tempo, perpetuar os grupos dominantes na condição de dominadores e manter desempoderados os grupos oprimidos e expropriados (FRIGOTTO, 1996).

Tal educação leva, na prática, à segregação dos grupos e das classes com a manutenção de duas escolas unificadas ideologicamente: uma para educar os opressores e outra para formar os oprimidos, e as duas com a finalidade de colocar os indivíduos em lugares sociais predeterminados capacitando-os para o exercício de papéis específicos.

Nessa sociedade, a classe dominante impõe seu projeto que implica em determinadas relações econômicas, sociais e ideológicas, as quais se entrelaçam e se reforçam para controlar a tensão social. À medida em que avançam os direitos dos grupos historicamente expropriados, essa tensão se agrava em função da reação dos grupos dominantes frente às investidas cada vez mais fortes no campo dos direitos e privilégios por parte de outros grupos que buscam participar do usufruto da riqueza gerada, o que se traduz, na prática, em mais possibilidades de consumo e melhores condições de vida.

Esse viés classista de análise social, apesar de revelador, tem limitações necessitando de olhares complementares para uma configuração mais abrangente e detalhada dos fenômenos. A complexidade das relações sociais demanda, assim, a análise dos fenômenos considerando o protagonismo dos indivíduos e dos grupos que representam interesses específicos, a polarização e a unidade. A configuração da realidade considerando essas especificidades ajuda a perceber o movimento dinâmico que dá vida à sociedade e às forças com maior ou menor poder de mudança ou de resiliência.

Do ponto de vista dos indivíduos, há o que Fromm (1986) chama de caráter social, que costura o pertencimento destes ao grupo social local, regional ou nacional. Mas há, também, dentro da sociedade, interesses específicos que unem indivíduos como os banqueiros e financistas, os grandes proprietários de terra, os trabalhadores rurais, os negros, os indígenas, que se organizam e se mobilizam em torno de interesses específicos. O caráter individual, ou identidade, construído na família, na escola e nas demais relações sociais, coloca o indivíduo como membro ativo ou passivo do grupo subjugando-o às normas deste.

A construção da identidade individual envolve diferentes interesses que induzem o sujeito a identificar-se com vários grupos concomitantemente, uns mais fortemente, outros nem tanto. O sujeito

é uma unidade, ainda quando esteja em estado de ambiguidade, onde se entrelaçam interesses, crenças e necessidades que o posicionam no mundo onde produz ações de conservação ou de transformação.

Hall (2006) faz reflexões instigantes com respeito à uma suposta fragmentação da identidade. Caclini (2006), por sua vez, discorre sobre o caráter híbrido da cultura na chamada pós-modernidade. A complexidade da realidade atual coloca o indivíduo frente a múltiplas questões que o provocam a posicionar-se, pois dizem respeito à vida social e à sua própria sobrevivência. Ao mesmo tempo tal complexidade interfere diretamente no seu modo de pensar e de se relacionar, modificando sua percepção.

O processo da atual globalização aumentou a velocidade e a intensidade dos contatos que agem sobre o indivíduo enquanto totalidade ampliando ou distorcendo sua percepção da realidade em transformação permanente. O indivíduo está sendo um *ser-sendo*, adaptando-se e intervindo no mundo que se mostra ao mesmo tempo multifacetado e interligado.

Na medida em que vão se alterando as ideias e as vivências que afetam recursivamente a percepção individual, assim como a eventual busca de coerência pelo próprio indivíduo, há um processo de reconstrução que enfraquece ou fortalece os laços culturais existentes.

Portanto, a formação da identidade individual é um processo dinâmico e permanente e as ideologias têm a função de manter ou de desligar os indivíduos dos grupos sociais e até mesmo da sociedade mais ampla. As relações interpessoais, grupais e de classe vão sujeitando os indivíduos às normatividades respectivas, que também sofrem influências destes num processo recursivo.

Nessa complexidade percebe-se que as análises excludentes de perspectivas individuais ou coletivas comprometem um conhecimento mais objetivo dos fenômenos sociais. Ao mesmo tempo, tais análises evidenciam as dificuldades para se perceber as múltiplas relações que se interligam e tecem a realidade. O olhar panorâmico, o olhar localizado e a multiplicidade de olhares, são atitudes epistemológicas para construir uma percepção mais coerente dos fenômenos.

Numa perspectiva polarizada, grupos dominantes e grupos dominados tensionam para impor seus interesses e negar os interesses uns dos outros. Trata-se de uma sociedade onde o paradigma orientador é a negação do outro (MATURANA, 2009). Nessa forma de organização não há lugar para superar a desigualdade e a mudança social permanece no paradigma da negação alternando, eventualmente, a classe que imporá sua ordem incorporando velhos privilégios e adicionando novos.

Tal constatação indica que as relações sociais de dominação e exploração somente serão superadas mediante a construção de outras relações que neguem peremptoriamente aquelas que estruturam a sociedade desigual geradora de ideias de segregação como o racismo. Se os humanos em sua evolução se colocaram em condições de mexer no curso da história de forma intencional, é possível então vislumbrar possibilidades de caminhos futuros mais favoráveis à convivência e à não-exploração.

Os problemas ambientais contemporâneos, agravados pelo avanço das ocupações humanas, parecem fazer emergir uma consciência mostrando que somente cuidando da biosfera terrestre é possível alongar a vida no planeta, principalmente a humana. O grande obstáculo ainda é o paradigma de acumulação capitalista, que impede a contenção da degradação ambiental e a redistribuição da riqueza, o que melhoraria a qualidade de vida da espécie humana.

Na preocupação com a sobrevivência da espécie humana, emerge também a consciência sobre a

existência de uma rede interdependente que une todos os seres terrestres, onde a sobrevivência de um depende da preservação dos demais. O desafio da convivência e da (co)vivência, impõe a superação do paradigma que subordina tudo ao bem estar exclusivo dos humanos.

A sociedade capitalista estruturou-se, a partir da Europa, num processo crescente de dominação com fins de expropriação, promovendo a acumulação primitiva do capital (QUIJANO, 2000). O patriarcado, a hierarquia, o cristianismo e o racismo deram a base para justificar invasões, extorsões, espoliações e genocídios de povos americanos, africanos e asiáticos. Nessa trama o cristianismo europeu dividiu-se levando vantagem, na prática, a parcela que se aliou com as elites econômicas expropriadoras e racistas, vantagem essa que se efetivou na participação dos resultados econômicos do colonialismo. A visão humanista do cristianismo, que pregava a igualdade entre os humanos, independentemente de sua cor e de sua origem, foi tida como obstáculo ao propósito europeu de colonizar e expropriar e, nessa condição, foi intensamente combatida pelos colonizadores.

Do ponto de vista material, o desenvolvimento do conhecimento sobre a natureza e a tecnologia dele resultante promoveram transformações que afetaram todas as dimensões da vida moderna envolvendo a capacidade de uso de recursos naturais tanto para fortalecer a vida como também para eliminá-la. O capitalismo trouxe, assim, os extremos para o mundo das possibilidades, o que foi usado para sua expansão planetária.

Com as mudanças geopolíticas que transformaram o Brasil de colônia em império e depois em república, os grupos dominadores e seus aliados, ambos derivados das ordens políticas anteriores, mantiveram a estrutura geradora da expropriação e da desigualdade social incorporada na cultura brasileira e que repercute até os dias atuais. A elite capitalista mantém-se protegida pelos grupos subalternos que comungam da ideologia da desigualdade e da expropriação e que participam da expropriação de seus iguais de classe mais vulneráveis como domésticas, comerciários, prestadores de serviços de pouca especialização e consumidores pobres.

As tensões sociais entre a elite econômica branca com alguns negros *embranquecidos* e a população expropriada composta de pretos, pardos, indígenas e bancos empobrecidos, levaram à institucionalização da EJA como um momento na disputa política e que revela tanto os interesses da classe dominante como também dos dominados.

Para a classe dominante a EJA é uma concessão à reivindicação histórica de parcela da população brasileira e, ao mesmo tempo, um meio para inserir na estrutura econômica capitalista um contingente considerável de pessoas em idade produtiva. Ideologicamente, a classe dominante transforma a reivindicação em dádiva, esvaziando o caráter tensionado das relações que redundaram na criação da EJA (CORRÊA, 2019).

Para os dominados, principalmente na percepção dos grupos mais críticos ao sistema social vigente, a EJA é fruto das lutas históricas pela educação como um direito de cidadania e, ao mesmo tempo, um meio para conseguir trabalho gerador de renda por meio de emprego menos insalubre ou melhor remunerado. Esse último aspecto, do emprego, representa uma visão muito presente nos educandos da EJA.

A classe dominante, por meio da ideologia também disseminada pela escola, simbolicamente entrelaça interesses e convence parcela expressiva dos expropriados de que está interessada em melhorar a vida destes; que estes têm a possibilidade real de chegar ao lugar mais alto da pirâmide social funcionalista dependendo somente da vontade e do esforço individual e que a organização social vigente, a chamada *democracia liberal*, é a melhor forma de organização para realizar os desejos de realização pessoal de

cada cidadã ou cidadão. Assim, sob o peso dessa ideologia os expropriados são convencidos a sustentar a organização social liberal-capitalista como um dogma, inclusive participando na mitigação de problemas estruturais como a expropriação, a corrupção e a concentração da riqueza.

A natureza ideológica da educação formal leva ao indivíduo os valores que organizam a sociedade negando, conseqüentemente, aqueles que podem desestruturá-la ou desorganizá-la. Esse trabalho de construção do caráter social (FROMM, 1986) introjetado no indivíduo, também é realizado de forma complementar por outras instituições da sociedade civil como a família e a religião, algumas vezes de forma mais eficiente. Assim, numa sociedade de classes a educação controlada pelo Estado é de classe e a EJA não escapa dessa condição.

Tal condição da EJA é levada aos seus destinatários. Estes, como dito anteriormente, são trabalhadores excluídos de direitos e privilégios garantidos aos grupos situados acima na hierarquia social que estruturou a sociedade brasileira. O modo como a EJA, enquanto política pública, é implementada, a começar pelos recursos a ela destinados, dão-lhe a característica de precariedade e de instrumento de contenção do grupo ao qual tal educação se destina, qual seja o da base da estrutura econômica cujos salários e rendimentos são os mais baixos e os trabalhos são os mais insalubres.

A escola da EJA reforça o discurso do mérito individual como meio eficaz para melhorar as condições de vida do indivíduo, levando-o a se esforçar para sair do seu lugar social e geográfico em seu sonho de realização. Isso porque a ideologia capitalista não o estimula a uma ação para mudar seu ambiente comunitário, mas sim a sua situação individual. A mudança coletiva seria decorrência natural da mudança individual.

Assim, o educando individualista sonha em sair da favela ou da periferia, em deixar de ser ribeirinho, de morar no campo, de ser agricultor buscando desvencilhar-se de traços culturais que indicam sua origem. Isso porque na sociedade de classes o espaço geográfico e a divisão do trabalho também são hierarquizados, desvalorizando os espaços ocupados e os trabalhos realizados pelos estratos sociais inferiorizados.

Especificamente com relação ao lugar geográfico, a reivindicação para melhorá-lo se enfraquece tornando-se este provisório e ocupado até que o indivíduo consiga transferir-se para espaços mais valorizados socialmente. Da mesma forma, o trabalhador busca, através da escolarização, afastar-se dos afazeres socialmente desvalorizados, que geralmente são aqueles afazeres que esse trabalhador mais expropriado realiza. Com tal ideia muitos desistem de investir esforços em atividades importantes socialmente, e ao seu alcance, como meio de obter renda e até mesmo de realizarem-se enquanto pessoas. E assim, afastam-se de experiências profícuas, pelo fato de serem ideologicamente desvalorizadas.

A autodesvalorização e inferiorização também sujeitam o indivíduo à organização e aos valores da classe dominante. A condição de inferiorizado entrelaçada à dificuldade de mudança significativa para melhor na vida individual mantém o sujeito na situação de excluído, o que ele aceita ao se conformar e desistir de qualquer ação para uma mudança social.

O individualismo, fortalecido na EJA e na educação formal brasileira de modo geral, dificulta a construção de grupos e de ações unificadas fora do controle da classe dominante. Problemas sociais como o racismo, o desemprego, a fome, a expropriação do trabalhador ou do consumidor ficam sendo combatidos com ações isoladas, onde cada pessoa busca, individualmente, resolver problemas que atingem milhares ou mesmo milhões de pessoas. Tal individualismo é reforçado pela cultura política da

representação e da transferência de responsabilidades.

Contudo, num aparente paradoxo, para aferir o grau de adesão ou de aceitação social aos seus projetos, a classe dominante usa mecanismos de mobilização, como a mídia, e conta ainda com apoio de grupos e corporações que comungam com seus valores e ideologias e que têm inserção na classe dominada, a exemplo de religiosos e militares, que são cooptados. Assim, enquanto trabalha para inviabilizar a mobilização social promovida pelos oprimidos, a classe opressora mantém meios para aliciar e mobilizar a sociedade em benefício próprio.

Os limites da formação docente para a mudança social

O discurso do ensino como saída para o avanço civilizacional sempre foi dominante na ideologia liberal e disseminada pela sociedade como o meio privilegiado para superar o obscurantismo, o dogmatismo, o fanatismo e a visão fantástica. Pelo ideário liberal tal educação humanizadora e civilizadora deve ser universalizada.

Na prática, as classes sociais empreendem ações buscando estender a educação aos seus membros com objetivos diferentes. Para a classe dominante trata-se de garantir e ampliar seus privilégios e sua dominação; para os oprimidos a educação é um instrumento de libertação da opressão a que estão submetidos. E, dentre os oprimidos do tempo contemporâneo, para alguns a educação é um meio para ascensão no mundo capitalista enquanto para outros é um instrumento para derrubar o próprio modo de produção capitalista (FREIRE, 2005). Portanto, “não poderá haver o reconhecimento da condição de oprimido por parte dos indivíduos, sem que haja conscientização, e, sem conscientização, não poderá haver liberdade” (SANTOS, 2021, p. 5).

Como a organização do ensino demanda recursos, a classe com maior poder econômico implanta o sistema de ensino enquanto os desprovidos economicamente passam a reivindicar sua inclusão no sistema, ou seja: o acesso à educação organizada conforme os valores, a cultura e a visão de mundo da classe dominante.

No Brasil, a partir da fundação da república intensificaram-se as reivindicações por educação pública, um item que ganhava visibilidade política e econômica na medida em que a sociedade se urbanizava incorporando em suas relações o letramento, que se tornara uma capacitação importante para trabalho no comércio e na indústria.

A classe dominante, constituída de vários grupos com interesse específicos, deu início à construção de um sistema nacional de educação para atender as demandas desses grupos pela educação que, até então, iam buscar com frequência fora do país ou nas poucas instituições existentes internamente. Contudo a parcela maior da população não foi contemplada da mesma forma que os grupos dominantes.

A mobilização de grupos expropriados mais organizados, como o movimento negro, colocou na pauta política a ampliação da educação pública para atender os seus membros, financiada pela sociedade da mesma forma que era financiada a educação das elites políticas e econômicas.

Nesse processo, e para tender a ampliação da rede de ensino, abriram-se cursos de formação docente visando dar conta da demanda. Isso porque num segundo momento a reivindicação por vagas agregou também a qualidade do ensino, tendo como referência a educação garantida à classe dominante. Assim,

a formação docente tornou-se importante na educação pública numa sociedade em que a especialização técnica também se transformava em item de qualidade.

Ocorre que a formação docente controlada pela classe dominante se efetiva dentro dos paradigmas que organizam a sociedade, o que introjeta no docente-educando uma formação para a reprodução da ordem vigente. Essa realidade evidencia o condicionamento da formação inicial e continuada e as dificuldades do educador em construir e implementar uma prática docente eficaz para a superação da desigualdade socioeconômica que é paradigmática na sociedade brasileira.

A própria formação dificulta, portanto, um pensar diferente, transformador da realidade fora dos paradigmas da desigualdade. E a tendência e o desejo da maioria dos docentes na sociedade capitalista acaba sendo o de *preparar* o educando para o mercado de trabalho e para a competição. Alguns conformam-se com tal realidade admitindo para si uma impossibilidade de mudança além do indivíduo; outros acreditam que o ensino ao alcance dos dominados é o caminho para sua libertação da expropriação e da dominação.

Dentro da educação formal, ainda que eventualmente algumas mudanças sejam desejadas e até trabalhadas na prática docente, como o combate ao racismo fenotípico, por exemplo, outros meios e teorias de manutenção da desigualdade social são professados, como o racismo cultural (SOUZA, 2017) e a meritocracia (ALMEIDA, 2020), que são formas de levar os oprimidos a aceitarem sua condição de excluídos além de esconder a intencionalidade de expropriação estruturada socialmente pela classe dominante e oprimidora.

A ideia da neutralidade e da não-política no currículo formal promove a alienação e também sua desvinculação da realidade sociopolítica, esterilizando conteúdos e metodologias o que significa, na prática, a naturalização da ideologia dominante e, assim, da ordem vigente geradora de desigualdade, inclusive porque tal currículo *esterilizado* continua reproduzindo os valores e o projeto dominante.

Na seleção de conteúdo, por exemplo, os conhecimentos a respeito da organização solidária, do cooperativismo e da propriedade coletiva da terra que podem ser úteis para grupos indígenas, quilombolas, de assentados e de comunidades com potencial auto-organizativo são preteridos no currículo escolar formal. Por sua vez são promovidos no currículo o empreendedorismo individual, as organizações de padrão-empregado, o trabalho assalariado e a educação para o consumo. Tal realidade evidencia que o currículo do ensino formal numa sociedade de classes fortalece a classe que detém o poder.

No plano mais geral, o pouco efeito de mudanças adaptativas, tentando mitigar os efeitos desagregadores decorrentes da própria organização social, leva a um agravamento da repressão inclusive com violência contra os corpos para conter as forças deletérias. Isso chega até a eliminação de indivíduos e desempoderamento de grupos com potencial transformador enquanto se reforça o discurso ideológico aglutinador por meio da educação formal e de outras instituições sociais.

No aspecto do reforço ideológico por meio do ensino formal, dentre os muitos exemplos tem-se a implantação da disciplina Educação Moral e Cívica na educação brasileira, no primeiro e no segundo graus (atuais fundamental e médio), durante o regime militar (1964-1985) onde as relações de poder entre a classe oprimidora e a classe oprimida estavam evidentes no conflito aberto.

No Brasil, o racismo e a desigualdade social, cada qual com suas especificidades, são fenômenos recursivos que se reforçam e se energizam mutuamente. Combater o racismo sem combater a desigualdade social em suas diversas manifestações é não perceber as relações que engendram e produzem esses dois fenômenos.

Contudo, os indivíduos não percebem essas relações de imediato, daí a importância de uma educação questionadora, que não aceite verdades absolutas, prontas e acabadas e que percebam dogmas e mitos como narrativas fantasiosas e mistificadoras, construídas entrelaçando experiências e crenças. Dogmas e mitos importam na medida em que expõem nossa ignorância e nossas ilusões, mas não revelam, e escondem, faces dinâmicas e constitutivas dos fenômenos sociais materializados nas relações vivenciadas pelos sujeitos.

No ensino formal o docente é agente de reprodução da ordem vigente com a função de aprimorá-la, e sua intervenção na sociedade capitalista, de modo geral, tem o caráter de buscar soluções individuais para as mazelas sociais que atingem a todos ou a maioria, especialmente os grupos expropriados economicamente. Nessa linha, como já foi dito anteriormente, se fortalece a tese de que os esforços pessoais geram uma sinergia capaz de, por si só, transformar a realidade de forma favorável a todos os indivíduos.

Ao mesmo tempo em que executa seu trabalho de forma eficiente, o docente desmobiliza e desacredita a organização dos sujeitos para superar os problemas comuns. O trabalhador docente interessado em apenas inserir o educando da EJA na estrutura de expropriação capitalista cumpre, de forma inconsciente, o mesmo papel de um docente na sociedade escravista sinceramente empenhado em formar escravos, mucamas e mucambos produtivos e disciplinados (CORRÊA, 2019).

Além de perceber a natureza do conhecimento, o educador precisa saber qual é a função social da educação, analisar sua repercussão na produção das condições de vida, nas relações de conflito ou de convivência, de afirmação ou de negação do indivíduo, de grupos, de crenças e comportamentos. Somente com essa capacidade ele é capaz de compreender seu próprio papel na reprodução ou na mudança social.

Em 2017 o governo brasileiro fez mais um ajuste e correção de rumo na educação formal promovida pelo Estado. Numa conjuntura significativamente desfavorável aos grupos dominados, vários educadores e pesquisadores criticaram a ausência de orientações específicas para a EJA na terceira edição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) divulgada em abril daquele ano. Desejavam eles que a BNCC trouxesse orientações específicas para as modalidades, incluindo a EJA, e não apenas parâmetros para a Educação Básica.

Alguns reconheceram que o fato de não haver uma base específica para a EJA significava mais liberdade para formular, organizar e elaborar o currículo da modalidade. Outros, contudo, mostraram que gostariam de receber os currículos prontos. Tal situação indica as contradições e as percepções dos profissionais que atuam na EJA e no sistema formal de ensino de modo geral. Por sua vez os grupos dominantes não avaliaram como necessárias essas imposições mais específicas.

Na conjuntura de 2017 as alterações na política educacional mostraram a força do projeto (neo) liberal que orienta as elites econômicas brasileiras. Ao mesmo tempo, tal avanço indicou o recuo das forças de resistência ao neoliberalismo impossibilitando qualquer alteração nos textos aprovados. O poderoso aparato midiático e judicial sob controle das elites capitalistas enfraqueceu a capacidade de mobilização dos grupos oprimidos.

A história da mobilização que levou ao texto da atual Constituição Federal de 1988, reitera a percepção de que somente com grande e intensa mobilização dos grupos excluídos é possível pressionar a maioria que representa os interesses econômicos no parlamento e empoderar a representação minoritária dos excluídos, na aprovação de normas legais que favoreçam a estes.

Ainda assim, naquela época a classe dominante reagiu e organizou a maioria conservadora no Congresso Nacional impondo uma versão da carta constitucional mais favorável aos seus interesses mostrando que nos momentos decisivos o acirramento da luta de classe torna-se mais evidente para o conjunto da sociedade.

Freire (2005) expõe que ensinar exige consciência do inacabamento do ser humano e o reconhecimento de seu condicionamento social, histórico. Tal consciência no docente tornaria a educação disruptiva para o *status quo* pois levaria à busca permanente da superação das mazelas geradas pela organização social desigual. E assim, a expropriação, o racismo, os privilégios de classe e de grupos estariam sendo combatidos de forma inexorável.

Daí a necessidade, na sociedade de classes, de um docente técnico, apolítico, capaz de atrofiar sua consciência e de esterilizar sua prática, seus conteúdos e seus métodos no trabalho com os educandos. Dentro dos limites controlados pelo Estado a formação do docente consciente e crítico é inadmissível e todas as iniciativas nesse sentido são prontamente neutralizadas.

O docente, nessa condição, tem um potencial para conservar ou para mudar e o faz conforme seu condicionamento histórico que o coloca na posição de conservador ou de revolucionário, ou ainda numa posição de ambiguidade considerando a multiplicidade de papéis sociais nos quais atua como pai, filho, esposo, trabalhador, educando, eleitor, sindicalista e nos quais é solicitado com frequência a ter um posicionamento e uma decisão.

O docente consciente, na perspectiva freireana, reconhece seu papel preconizado pela classe dominante e percebe as limitações da educação formal para uma educação libertadora. Como oprimido que é na estrutura social desigual, cabe-lhe, criativamente, encontrar meios para, em sua ação docente, não fortalecer nos educandos a ordem social que os oprime e que favorece e perpetua a expropriação.

A superação dessa organização social excludente e dessa condição fortemente reprodutora na formação docente, se dá no alargamento dos espaços de liberdade e de respeito, no afrouxamento do controle e da vigilância estatal e, fundamentalmente, na organização fora do Estado, onde os movimentos sociais e sindicais de oprimidos têm mais autonomia para construir e vivenciar novas formas de existência para os humanos, ainda que de forma incompleta. Nesses espaços, que se complementam e que complementam a educação formal, os educadores podem se construir em outros paradigmas e contribuir efetivamente na mudança social.

Por conta da ideologia introjetada no indivíduo e na cultura, a construção do novo é sempre um processo tenso e sujeito a interrupção. E muitas vezes chega-se apenas ao empoderamento para tomar o lugar do opressor (FREIRE, 1983). Assim, nos movimentos e organizações da classe oprimida é preciso estar atento aos projetos e às ações que se constrói e vivencia sob pena de acabar reproduzindo a mesma violência que se quer negar, apenas trocando a mão que segura o açoite.

A formação continuada implementada pelo Estado, ou pelas instituições aliadas pertencentes a grupos dominantes, não visa mudar a situação de dominação e tampouco visa trocar os que comandam a opressão. Na sociedade capitalista a melhor formação inicial e continuada não leva a uma capacitação para uma superação efetiva da desigualdade social e do racismo. Tal formação pode, no máximo, levar ao aumento de produtividade e à geração de mais-valia relativa, tanto no trabalho do educador em formação quanto no trabalho do educando da EJA.

O Estado na organização da educação

O embrião do Estado surgiu na história juntamente com a necessidade de defesa dos grupos humanos frente a outros grupos, com a produção de excedente e com a divisão social do trabalho que gerou atividades especializadas como da guerra, da caça e da agricultura. Esse embrião teve outras contribuições como a instituição da propriedade privada e o aumento populacional, que levou à regulação da vida comunitária e, depois, das sociedades mais complexas.

O Estado moderno deriva dessa instituição primordial, tendo a função de garantir a dominação e a imposição, a todos os membros da sociedade, de determinados propósitos que são coincidentes com os propósitos dos grupos com capacidade de impor aos outros o seu próprio projeto de organização social (ENGELS, 1995). Uma característica do Estado é o monopólio da violência aplicável a todo indivíduo da sociedade que se enquadre em determinada situação (FOUCAULT, 2002).

O Estado moderno capitalista, na prática, é uma organização em rede de instituições que estruturam determinadas relações sociais e cuja função, no conjunto, é a reprodução da sociedade dentro de parâmetros que favoreçam a expropriação e a dominação nos âmbitos econômico e político, respectivamente, por uma parcela minoritária da população.

Como o poder divino perdeu a capacidade de legitimar a classe dominante e seus privilégios, estes, juntamente com o Estado capitalista, legitimam-se com a discurso de que todo poder emana do povo, assumindo funções políticas, jurídicas e ideológicas, de forma a dar a impressão de autonomia e neutralidade frente as classes, aos grupos e aos indivíduos. O voto universal e a representação política em órgãos de gestão, inclusive no interior do Estado, são justificativas para o discurso de democracia.

Os grupos sociais que dominam o Estado usam-no para reprimir e para organizar a sociedade por meio de um arcabouço jurídico-normativo que lhe atribui o poder de vigiar e punir (FOUCAULT, 2002) no processo de gestão e administração da sociedade, impondo sua vontade, ou seja, a vontade dos grupos que o controlam. E assim são direcionadas as políticas públicas elaboradas e implementadas diretamente pelo Estado ou com a participação da sociedade civil, tendo o Estado o controle de sua execução. A EJA é uma política pública executada diretamente pelo Estado por meio dos Sistemas de Ensino federal, estadual ou municipal.

Mesmo numa sociedade onde as classes e os grupos sociais buscam construir espaços de diálogo ou de convivência para reduzir tensões, isso, contudo, não elimina o conflito fundamental que opõe opressores e oprimidos, expropriadores e expropriados. Na medida em que os oprimidos e expropriados avançam no próprio empoderamento, os grupos ameaçados de perder seus privilégios agem para barrar tais avanços. Apesar da tensão nos espaços onde a disputa pelo poder é acirrada, a classe dominante não abre mão de manter o poder. E isso é compreensível, pois trata-se de uma luta pela existência e contra a derrocada.

Nessas conjunturas, antes ou durante a repressão desencadeada pelos setores e grupos mais radicais que comandam o Estado, ocorre fechamento de espaços de diálogo, golpe de Estado, *impeachment*, cassação de mandato, demissão de funcionários públicos, alterações nas leis eleitorais e na representação da sociedade nos órgãos de gestão como o parlamento e o executivo.

O controle do Estado é passo importante para posicionar os grupos dominantes em condições

vantajosas. Numa sociedade que legitima seu corpo dirigente com o voto e com a representação dos grupos sociais nos órgãos de Estado, como o legislativo e o executivo, a partir do controle desses órgãos os grupos elaboram e dão direção às políticas, inclusive de educação. Assim, o Estado brasileiro hierarquizado estrutura o controle da educação desde o congresso nacional, descendo pelos parlamentos estaduais e municipais. Da mesma forma se organizam os órgãos normativos que têm em seu topo o Conselho Nacional de Educação (CNE) e mais abaixo os conselhos estaduais e municipais. Ampliando ainda mais o controle seguem os currículos obrigatórios, com suas metodologias e conteúdos selecionados, tudo direcionado para reforçar valores e papéis sociais que interessam à classe e aos grupos dominantes (APPLE, 2006).

Um exemplo do reforço desses valores está no modo como a questão religiosa é tratada de fato na escola, onde candomblecistas e umbandistas enfrentam ataques frequentes de cristãos (CORRÊA, 2019) incluindo a proibição de exibição de seus símbolos enquanto se permite símbolos e se autoriza cerimônias de cunho cristão nos eventos escolares. O discurso de que a maioria dos brasileiros e brasileiras professa o cristianismo não é justificativa honesta para proibir, criar obstáculos, impedir ou desrespeitar manifestações de minorias de brasileiros e brasileiras não cristãos.

O próprio discurso de laicidade do Estado brasileiro se contradiz logo no preâmbulo da Constituição Federal de 1988. Este é um exemplo das contradições entre o discurso, inclusive o discurso oficial, e a realidade que impõe às minorias o apagamento cultural, como é o caso dos negros e dos indígenas, enquanto naturaliza práticas sociais e culturais hegemônicas, no caso o cristianismo. E isso ocorre porque o Estado brasileiro, sempre atento e controlado pela elite rica, branca e cristã não tem nenhum interesse em coibir tais comportamentos de repressão e de apagamento que reforçam a dominação cultural e econômica, ao contrário de manifestações anticapitalistas, que são prontamente combatidas.

O Estado, contudo, contém no seu interior as forças sociais que interagem em conflito na sociedade (POULANTZAS, 1980) ainda que os grupos dominantes sejam hegemônicos e detenham o poder decisório. Tal situação gera ritmos diferentes na implementação das decisões. Geralmente as normas que favorecem os dominadores são imediatamente implementadas enquanto as normas que favorecem os dominados são sistematicamente sabotadas, ficando sua implementação sujeita a mobilização dos grupos interessados pressionando o Estado.

Para os grupos minoritários politicamente, os avanços de suas demandas no âmbito do legislativo não significam avanços de fato quando o conteúdo vai de encontro aos interesses dos grupos que dominam o Estado. Estes grupos, mesmo sendo numericamente menores, mantêm-se hegemônicos por conta da ideologia e dos poderes econômico e midiático que concentram. E, assim, conseguem impedir ou dificultar o atendimento das demandas dos grupos oprimidos. Tendo o controle do Estado, a classe dominante detém um instrumento formidável para consolidar seu poder, pois a educação que o Estado realiza ou autoriza a beneficia inteiramente, disseminando seus valores no conjunto da sociedade, garantindo-lhe a continuidade do usufruto de direitos e privilégios.

A atuação do Estado nas dimensões sociais macro e micro favorece a educação promovida por este, pois liga essas duas dimensões de forma sistêmica para agirem sobre o indivíduo impondo-lhe toda sua carga ideológica, sujeitando-o. O Estado, que nega aos trabalhadores escola e educação de qualidade argumentando limites orçamentários, quando é levado a viabilizá-la coloca no currículo o projeto da classe dominante para ser introjetado no educando. Assim, a EJA cumpre sua função de oferecer aos negros a educação que é síntese das relações de poder na sociedade brasileira.

O conflito e a tensão no interior do Estado, decorrentes das contradições existentes na sociedade, integram o movimento geral de transformação configurando, em cada momento, as relações entre as forças que colocam em disputa seus projetos sociais. Nesse sentido, o Estado é um espaço privilegiado nessa disputa que também ocorre em outras instituições da sociedade com maior ou menor intensidade.

Tal realidade de conflito e tensão no Estado reflete-se no controle sobre a educação. Nos momentos de menor tensão, quando o poder da classe dominante não corre perigo imediato, há um afrouxamento desse controle e temas sensíveis do ponto de vista ideológico circulam na educação formal até que o agravamento das tensões leve à promoção de ações para restringi-los ou excluí-los. Os grupos sociais ameaçados de perder privilégios agem e instigam seus representantes no Estado a coibir tais liberalidades que para os grupos dominados são percebidas como conquistas.

Nessa dinâmica complexa de avanços e recuos, de construções e desconstruções, pode-se citar o ocorrido na educação brasileira na última década do século XX e no início do século XXI, principalmente com relação à universalização do acesso e à melhoria da qualidade do ensino na educação básica, que resultou na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024, conforme disposto na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O conteúdo do PNE revelou um olhar atento e favorável para a EJA e, de modo especial, para os educandos negros (CORRÊA, 2019). Contudo, a tensão política levou a elite dominante a interromper tais avanços favoráveis aos educandos da EJA. A partir de 2016 o PNE aparentemente deixou de ser referência para o desenvolvimento da educação nacional, inclusive com redução de recursos financeiros em razão das medidas de restrição orçamentária que passaram a vigorar a partir daquele ano.

Tal conjuntura revela os limites e o controle exercido pela classe dominante sobre a educação. Revela também o acirrado conflito de classes no interior do Estado e revela ainda a sociedade brasileira tomada pela ideologia liberal-conservadora, que a posiciona contra o fim do racismo, contra a diversidade, contra o avanço nos direitos humanos e contra a distribuição da riqueza e superação da desigualdade social no Brasil. Esse comportamento tacanho é percebido diariamente nas manifestações racistas e em outras formas de intolerância perpetradas por alguns indivíduos da sociedade brasileira em todos os espaços e instituições sociais, a partir da família, passando pela escola e pelo trabalho, restringindo a liberdade, a igualdade de oportunidades, tudo isso agravado pela violência repetida cotidianamente na ação policial contra corpos de negros e de pobres.

Outros obstáculos são notados para impedir a emergência de uma consciência crítica e de uma reflexão coletiva. O trabalhador tem, atualmente, meios para construir uma percepção menos alienada da situação de exploração a que está submetido. Mas o sistema capitalista lhe retira o tempo para tal reflexão coletiva através da precarização e da redução na remuneração do trabalho, o que obriga o trabalhador a levar mais tempo para assegurar a reprodução da força de trabalho, comprometendo, assim, o tempo e a energia para a organização e para a sua autoeducação.

Na própria educação implementada pelo Estado a dificuldade de permanência na escola é evidente, pois o tempo do trabalho quase sempre avança sobre o tempo do estudo. No caso da EJA, uma ação possível para atender os educandos seria a aprovação de leis que assegurassem o tempo de estudo, inclusive incentivando, com medidas fiscais, os empregadores e com auxílio financeiro diretamente ao educando matriculado e frequentando a EJA. Certamente essa pauta está presente nos debates políticos e sua implementação depende da correlação de forças favoráveis aos oprimidos, na

sociedade e no interior do Estado brasileiro.

No caso da EJA, apesar das expectativas geradas pelo PNE, a escola controlada pelo Estado impede o desvelamento da exploração capitalista que ocorre no processo de produção de mercadoria. Enquanto o capital e, portanto, a classe que o detém, é promovido como agente do desenvolvimento econômico, a força de trabalho é desprestigiada e colocada em função do capital.

Somente na escola livre do controle estatal capitalista é possível construir uma percepção de totalidade em sua complexidade. Ou seja, um conhecimento referenciado na experiência dos trabalhadores, revalorizando a força de trabalho e reequilibrando a relação capital-trabalho, o que repercutirá imediatamente na consciência dos educandos produzindo uma nova percepção das relações socioeconômicas às quais estão submetidos.

Considerações finais

A EJA é um ensino que tem viés classista, racista e liberal, sendo um meio de disciplinar e formar sujeitos para a sociedade organizada e estruturada nesses referenciais. Ao mesmo tempo, é um dos meios para melhorar as condições de vida de indivíduos dos grupos mais expropriados na sociedade brasileira. É uma política de contenção ideológica e de inserção dos trabalhadores na estrutura socioeconômica e também resultado de luta dos trabalhadores pelo acesso aos privilégios dos grupos opressores.

Envolta e transpassada por tais contradições, a formação docente dirigida para a educação formal fortalece o viés classista, racista e liberal da EJA, cumprindo a função do ensino formal de reproduzir a organização social inclusive mitigando suas mazelas como o da distribuição desigual de direitos e privilégios entre as classes, os grupos e os indivíduos. A EJA é uma educação para um contingente de trabalhadores, de maioria negra, identificado como de menor potencial produtivo para o sistema capitalista e, proporcionalmente, os mais expropriados economicamente.

A ordem social, a formação docente e o Estado produzem conhecimento, ideologia e repressão necessários à sustentação e reprodução do *status quo* que beneficia os grupos dominantes, assegurando a apropriação de parte do trabalho dos demais grupos, que é a finalidade da luta de classes. Assim, a ordem social, a formação docente e o Estado interagem para manter sob controle as contradições sociais, contendo as forças e energias transformadoras acumuladas, direcionando-as para uma mudança conservadora.

Uma educação não-racista, descolonizadora, não-opressora, não pode ocorrer implantada pelo Estado que sustenta a desigualdade, o racismo, o colonialismo, a opressão. Além da pressão dos oprimidos para ocupar as instituições estatais, é necessária a mobilização dos movimentos e entidades que apoiam os oprimidos educando-os para a superação dessas mazelas sociais da sociedade de classes.

Uma educação para a superação da desigualdade socioeconômica e do racismo na sociedade brasileira está condicionada a uma educação complementar nas organizações e movimentos dos oprimidos, construindo o conhecimento a partir dos referenciais destes, de suas vivências e de suas utopias de igualdade e de justiça social. Dessa educação devem participar os docentes que desejem de fato superar os paradigmas geradores da desigualdade social, compreendendo as limitações da educação formal e construindo uma capacidade crítica capaz de perceber e inventar formas de negar a desigualdade nos diferentes espaços onde interaja por meio de sua ação docente.

Referências

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandira, 2020.
- APPLE, M. W. **Ideologia e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 12 set. 1969. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 set. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 fev. 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1-7, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- CORRÊA, A. E. F. Racismo e preconceito na EJA: a percepção de educandos da escola Rivanda Nazaré da Silva Guimarães em Macapá, AP. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, AP, 2019.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução Leandro Konder. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FROMM, E. **O medo à liberdade**. Tradução Octávio Alves Velho. 14. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- GARCIA CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: USP, 2006.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar de 2020**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 5 jul. 2021.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução Rita Lima. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 201-246. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/Iander/quijano.rft>>. Acesso em 4 jan. 2019.

SANTOS, T. M. D. dos. Paulo Freire e sujeitos jovens e adultos: conscientização e reconhecimento da condição de oprimido. **ANAIS da 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)**. Universidade Federal do Pará, set/out/2021, p.1-6. ISSN: 2447-2808. GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_4_24>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão a lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

Submetido em: 16/04/2022.

Aceito em: 16/08/2023.