



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

GABRIELLA SANTANA DA SILVA PITTA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS:
TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (2010-2019)**

**SALVADOR
2023**

GABRIELLA SANTANA DA SILVA PITTA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS:
TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (2010-2019)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica. Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a Gilvanice Barbosa da Silva Musial

**SALVADOR
2023**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Pitta, Gabriella Santana da Silva.

Relações étnico-raciais na educação de jovens e adultos [recurso eletrônico]
: tendências da produção acadêmica brasileira (2010-2019) / Gabriella Santana
da Silva Pitta. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilvanice Barbosa da Silva Musial.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação de jovens e adultos - Pesquisa. 2. Relações étnicas. 3. Relações
raciais. 4. Educação de adultos e Estado. 5. Estado do conhecimento. I. Musial,
Gilvanice Barbosa da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação. III. Título.

CDD 374.007 - 23. ed.



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 19/07/2023 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) GABRIELLA SANTANA DA SILVA PITTA, de matrícula 2020106717, intitulada RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (2010-2019). Às 09:07 do citado dia, Sala virtual, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof^ª. Dra. GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL que apresentou os outros membros da banca: Prof^ª. Dra. MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN, Prof. Dr. GABRIEL SWAHILI SALES DE ALMEIDA e Prof^ª. Dra. EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora **aprovado** o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Edite Maria da Silva de Faria

Dra. EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA, UNEB

Examinadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente

GABRIEL SWAHILI SALES DE ALMEIDA

Data: 22/08/2023 16:39:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. GABRIEL SWAHILI SALES DE ALMEIDA, UFBA

Examinador Externo ao Programa



Documento assinado digitalmente

MARIA HERMINIA LAGE FERNAN...LAFFIN

Data: 22/08/2023 10:11:03-0300

CPF: ***.857.809-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN, UFSC

Examinadora Interna



Documento assinado digitalmente

GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL

Data: 19/08/2023 14:56:23-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL, UFBA

Presidente

Gabriella Santana da Silva Pitta

GABRIELLA SANTANA DA SILVA PITTA

Mestrando(a)

Dedico a meus pais e a meus avós.

Agradecimentos

A Deus, aos Orixás, entidades e ancestrais que cuidam de mim, me sustentam e me guiam.

A meu Orí, que me permitiu desenvolver o processo de pesquisa e escrita.

A meus pais, por todo o incentivo e apoio desde minha infância.

Às minhas queridas famílias, de sangue e espiritual.

À minha paciente orientadora, Gilvanice Musial, por não ter me deixado ir pelo caminho mais fácil, frente aos obstáculos e ter me incentivado a enxergar nossas potencialidades.

À banca examinadora, por suas orientações e pelo acolhimento, em especial à professora Maria Hermínia Laffin, que atuou praticamente como coorientadora na etapa final.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aos colegas e amigos que me apoiaram para eu chegar até aqui.

Ao amor entre pessoas pretas, necessário para que nossas batalhas sejam nutridas de carinho e companheirismo.

Olorum modupé!

14 de Maio

No dia 14 de maio, eu saí por aí
 Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde
 ir
 Levando a senzala na alma, subi a favela
 Pensando em um dia descer, mas eu nunca
 descí

Zanzei zonzo em todas as zonas da grande
 agonia
 Um dia com fome, no outro sem o que comer
 Sem nome, sem identidade, sem fotografia
 O mundo me olhava, mas ninguém queria
 me ver

No dia 14 de maio, ninguém me deu bola
 Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver
 Nenhuma lição, não havia lugar na escola
 Pensaram que poderiam me fazer perder
 Mas minha alma resiste, o meu corpo é de
 luta

Eu sei o que é bom, e o que é bom também
 deve ser meu
 A coisa mais certa tem que ser a coisa mais
 justa
 Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem
 sou eu

Será que deu pra entender a mensagem?
 Se ligue no Ilê Aiyê
 Se ligue no Ilê Aiyê, agora que você me vê

Repare como é belo, vê nosso povo lindo
 Repare que é o maior prazer
 Bom pra mim, bom pra você

Estou de olho aberto
 Olha, moço, fique esperto, que eu não sou
 menino

No dia 14 de maio, eu saí por aí
 Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde
 ir
 Levando a senzala na alma, subi a favela
 Pensando em um dia descer, mas eu nunca
 descí

(Lazzo Matumbi)

RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de compreender as contribuições dos resultados da produção acadêmica (de 2010 a 2019) sobre Relações Étnico-Raciais no campo da Educação de Jovens e Adultos. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI e ENS, 2006), com metodologia inspirada pelos estudos de Haddad (2000), Sposito (2000) e Sanceverino e Laffin (2020). Como referencial teórico, utilizamos Gomes (2005, 2011, 2017 Passos (2010), Nascimento (2016), Carneiro (2005), bem como Arroyo (2011), Di Pierro e Joia (2001), Haddad e Ximenes (2018), entre outros autores e autoras que nos apoiaram na tentativa de interlocução entre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Relações Étnico-Raciais, com foco em questões da população negra. A partir das buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram lidos 620 títulos, dos quais apenas 25 atenderam à temática, sendo 11 dissertações do Mestrado Acadêmico, 11 dissertações do Mestrado Profissional e três teses. De modo geral, os trabalhos apontaram para dificuldades na implementação da Lei nº 10.639/2003 na Política Educacional e nas práticas pedagógicas de EJA. Os resultados levaram à conclusão de que o mito da democracia racial permeia tal modalidade educacional, nos âmbitos acadêmico, político e pedagógico. Entretanto, apesar do baixo número de trabalhos que tratem diretamente de questões raciais na EJA, observamos a crescente preocupação de pesquisadores e pesquisadoras em colaborar para que este campo de estudos avance no combate ao racismo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Relações Étnico-Raciais; Estado do Conhecimento

ABSTRACT

The present work aimed to analyze how the results of academic production (from 2010 to 2019) on Ethnic-Racial Relations in Youth and Adult Education can contribute to the understanding of the field of studies of this modality. We carried out a research with a qualitative approach, of the State of Knowledge type (ROMANOWSKI and ENS, 2006), with a methodology inspired by the studies of Haddad (2000), Sposito (2000) and Sanceverino and Laffin (2020). As a theoretical reference, we use Gomes (2005, 2011, 2017 Passos (2010), Nascimento (2016), Carneiro (2005), as well as Arroyo (2011), Di Pierro and Joia (2001), Haddad and Ximenes (2018), among other authors who supported us in the attempt to dialogue between Youth and Adult Education (YAE) and Ethnic-Racial Relations, focusing on issues of the black population. titles, of which only 25 dealt with the theme, 11 Academic Master's dissertations, 11 Professional Master's dissertations and three theses. In general, the works pointed to difficulties in the implementation of Law nº 10.639/2003 in the Educational Policy and in the pedagogical practices of YAE. The results led to the conclusion that the myth of racial democracy permeates this educational modality, in the academic, political and pedagogical scopes. However, despite the scarcity of works that deal directly with racial issues in YAE, we observe the growing concern of researchers and researchers in collaborating so that this field of study advances in the fight against racism.

Keywords: Youth and Adult Education; Ethnic-Racial Relations; State of Knowledge

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Alagoas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEGE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MG	Centro Federal De Educação Tecnológica De Minas Gerais
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDs	Livros Didáticos
MG	Minas Gerais
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MT	Mato Grosso
PA	Pará
PE	Pernambuco
PET	Programa de Educação Tutorial
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RBE	Revista Brasileira de Educação
RJ	Rio de Janeiro

RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
TEN	Teatro Experimental do Negro
UF	Unidade Federativa
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Informações da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes .	27
Quadro 2 - Estudos identificados na Categoria Política Educacional de EJA	56
Quadro 3 - Síntese do referencial teórico dos estudos da categoria Política Educacional de EJA.	57
Quadro 4 - Aspectos metodológicos dos estudos da categoria Política Educacional de EJA.....	58
Quadro 5 - Síntese dos resultados da categoria Política Educacional de EJA.....	59
Quadro 6 - Estudos identificados na Categoria Prática Pedagógica de EJA	61
Quadro 7 – Temáticas centrais dos estudos da categoria "Práticas Pedagógicas de EJA"	62
Quadro 8 - Síntese do referencial teórico dos estudos da categoria Práticas Pedagógicas de EJA.	63
Quadro 9 - Aspectos metodológicos dos estudos da categoria Prática Pedagógica de EJA.....	64
Quadro 10 - Síntese dos resultados da categoria Práticas Pedagógicas de EJA.	64
Quadro 11- Estudos identificados na Categoria Sujeitos da EJA.....	67
Quadro 12 - Síntese do referencial teórico dos estudos da categoria Sujeitos da EJA	68
Quadro 13 - Aspectos metodológicos dos estudos da categoria Sujeitos da EJA. ...	68
Quadro 14 - Síntese dos resultados da categoria Sujeitos da EJA.	69
Quadro 15 - Estudos identificados na Categoria Currículo de EJA	72
Quadro 16 - Síntese do referencial teórico dos estudos da categoria Currículo de EJA	73
Quadro 17 - Aspectos metodológicos dos estudos da categoria Currículo de EJA...	74
Quadro 18 - Síntese dos resultados da categoria Currículo de EJA.	74
Quadro 19 - Estudo da categoria Balanço da produção acadêmica sobre EJA	76
Quadro 20 - Síntese do referencial teórico dos estudos da categoria Balanço da produção acadêmica sobre EJA.....	77
Quadro 21 - Aspectos metodológicos dos estudos da categoria Balanço da produção acadêmica sobre EJA	77
Quadro 22 - Síntese dos resultados da categoria Balanço da produção acadêmica sobre EJA.....	78

Quadro 23 - Principal referencial teórico dos 25 estudos levantados.....82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Síntese quantitativa do levantamento realizado.....	50
Tabela 2 - Quantidade de trabalhos por região, estado e IES	54
Tabela 3 - Quantidade de estudos por categoria	55
Tabela 4 - Enfoque dos sujeitos de pesquisa de acordo com as categorias.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de matrículas na educação de jovens e adultos de nível fundamental e de nível médio, segundo a cor/raça – Brasil – 2022	37
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. CONTEXTO DA PESQUISA.....	14
1.2. PERCURSO METODOLÓGICO	25
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMPO DE ESTUDO E POLÍTICA EDUCACIONAL DISTANTES DAS DISCUSSÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	30
3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS DO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL NOS ESTUDOS SOBRE EJA	39
3.1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESFAZENDO DISTORÇÕES DO PASSADO PARA COMPREENDER O RACISMO DE HOJE	41
3.2. BAIXA INCIDÊNCIA DE ESTUDOS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS COMO INDICATIVO DA PERMANÊNCIA DO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL.....	42
3.3. E SE A EJA RECONHECESSE O LUGAR HISTÓRICO DE MOVIMENTOS NEGROS NA CONSTRUÇÃO DA MODALIDADE?	44
4. ANÚNCIOS DA PESQUISA: SUPERANDO A ESCASSEZ DE ESTUDOS SOBRE EJA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	50
4.1. RESULTADOS POR CATEGORIA.....	55
4.1.1. Política Educacional de EJA.....	55
4.1.2. Práticas Pedagógicas na EJA	61
4.1.3. Sujeitos da EJA	66
4.1.5. Balanço da produção acadêmica sobre EJA	76
4.2. TECITURA DOS DADOS.....	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92

1. INTRODUÇÃO

Como desdobramento de algumas inquietações atreladas aos estudos sobre Educação de Jovens e Adultos e Relações Étnico-Raciais, temos como objetivo compreender as contribuições dos resultados da produção acadêmica (de 2010 a 2019) sobre Relações Étnico-Raciais no campo da Educação de Jovens e Adultos podem contribuir para a compreensão do campo de estudos de tal modalidade. Diante da limitação dos espaços acadêmicos em transformar a sociedade, mas reconhecendo seu impacto em suscitar reflexões, tentamos costurar leituras acerca das Relações Étnico-Raciais, principalmente sob óticas do Movimento Negro (GOMES, 2017) nos seus diferentes espaços de atuação (dentro e fora da Academia e da gestão do poder público), que nos ajudem a interpretar a Educação de Jovens e Adultos, assumindo o pressuposto de que há diferentes correntes de pensamento e projetos de sociedade que estruturam as diversas organizações negras. Esperamos contribuir para avanços na representação social do povo negro no Brasil.

1.1. CONTEXTO DA PESQUISA

É preciso afirmar que estamos em um sistema universitário que em função de sua constituição histórica, ainda valoriza mais produções científicas brancas europeias e estadunidenses, em detrimento de outros saberes, como africanos e ameríndios, deslegitimados e/ou saqueados pelos grupos hegemônicos (SANTOS, 2002). Propor um olhar negro nesta pesquisa, compreendendo o pertencimento étnico-racial como central (não apenas recorte para a análise) é um desafio, é como “caminhar por territórios outros em ‘casa alheia’, sem ter de perder a identidade, sufocada por relações racistas de prolongação neocolonial” (LUZ, 2013, p. 194).

Destacamos que nos atemos às relações étnico-raciais voltadas à população negra, com a intenção de desenvolver uma investigação mais profunda, sem menosprezar outros grupos. Ao reconhecer que cada grupo étnico de minoria política merece seu devido espaço e seu protagonismo no meio acadêmico, prefere-se incentivar que mais pesquisadores e pesquisadoras se debrucem sobre as relações étnico-raciais que envolvam outros povos - como ciganos e indígenas - que integram

a população brasileira e sofrem com as variadas opressões, em um Estado que, por meio de suas instituições, perpetua a hegemonia branca de ascendência europeia, colonial, ocidental, cristã, heterossexual (GONZALEZ, 1988; LOURO, 1996).

Referente aos povos indígenas, Gomes (2017) ressalta que, por mais que seja um grupo com discriminações de cunho semelhante aos povos negros, sofrendo com estereótipos,

a possibilidade de serem nomeados pelas diferentes etnias e a sua história específica desde a colonização até a atual relação com o Estado merecem análises mais específicas e, em vários aspectos, se diferencia das relações raciais entre negros e brancos. (GOMES, 2017, p. 99)

Como expuseram Dias et. al (2011), as questões específicas da educação de povos indígenas exigem grande atenção, por conta de suas peculiaridades, e devem ser melhor conhecidas para que a Educação de Jovens e Adultos as atenda. Todavia, há aspectos históricos e culturais do Brasil que ao serem investigados para melhor explicar questões do povo negro, certamente contribuirão para a investigação acerca de outros povos. Desvelar o mito da democracia racial é uma destas contribuições. Como veremos mais à frente, de acordo com Abdias Nascimento (2016), essa vertente ideológica foi difundida por intelectuais como Gilberto Freyre e consiste na deturpação da história do período colonial e uma visão falsamente positiva acerca dos frutos da escravização e da junção de diferentes povos na constituição do Brasil.

Para tanto, apresentamos a seguir nossa compreensão do termo Relações Étnico-Raciais, uma categoria fundamental no nosso trabalho. De acordo com Gomes (2017, p. 21), o Movimento Negro Brasileiro “ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais”. Ainda que o termo ‘raça’ tenha sido utilizado sob perspectiva biológica tanto com o intuito de sustentar teorias eugênicas e supremacistas, como na tentativa de anular as desigualdades sociais de base racial – já que “somos todos da raça humana”,

Os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil. (GOMES, 2005)

Então, concordamos com Gomes (2005) quanto à preferência ao termo “étnico-racial”, acreditando que estas questões ocorrem de modo interacional, configurando as Relações Étnico-Raciais. Já referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais recentemente nomeada como Educação de Pessoas Jovens e Adultas em uma linguagem que não demarca apenas o gênero masculino, compreendemos que em uma abordagem dinâmica e mais ampla, ela pode ser vista como:

Processos, políticas e práticas educacionais voltados para a juventude e para a vida adulta, realizados dentro e fora do contexto escolar. Trata-se, portanto, de um conjunto de práticas, vivências e propostas que lidam diretamente com a construção social, histórica e cultural das categorias de idade. (GOMES, 2011b)

Não descartamos a possibilidade de enxergar a EJA como um conjunto de ações e políticas que acontecem por meio de outras políticas sociais, como de cultura, esporte e lazer. Em uma perspectiva mais restrita, a EJA é compreendida como uma modalidade educacional no bojo do direito à educação assegurado legalmente pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (MUSIAL et al, 2019).

Essa modalidade constituiu-se a partir de experiências e reivindicações de movimentos sociais – em especial da Educação Popular e do Movimento Negro, bem como de iniciativas de escolarização e de alfabetização de programas governamentais e de organizações não governamentais a níveis nacionais, estaduais e municipais, havendo também influências – ora mais, ora menos intensas – de tendências internacionais (GOMES, 2011b; HADDAD, 2011; SANTOS e VIANA, 2011).

Ademais, identificamos três dimensões da Educação de Jovens e Adultos: o campo de estudos e pesquisa, o campo político e o campo das práticas pedagógicas (GOMES, 2011b; SANTOS e VIANA, 2011). Ainda que seja impossível isolar totalmente cada campo, nos debruçamos sobre a EJA como campo de estudo, nesta pesquisa de abordagem qualitativa do tipo Estado do Conhecimento, a ser detalhada mais à frente.

O campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos é considerado recente em comparação a outros, consolidados há mais tempo no meio acadêmico. E como outras áreas de produção acadêmica, na Educação há uma escassez de estudos que tratam sobre as Relações Étnico-Raciais. Peres (2002) e Fonseca (2007) já indicavam

em seus trabalhos a marginalização de questões do povo negro na historiografia da Educação. E especificamente na EJA, essa lacuna é apontada por Passos (2010) e Gomes (2005). Como desenvolvemos ao longo da dissertação, esse apagamento, o qual chamamos epistemicídio (CARNEIRO, 2005), se dá fundamentalmente por conta do mito da democracia racial (ANDREWS, 1998; NASCIMENTO, 2016).

Para compreender o epistemicídio, um termo criado pelo sociólogo Sousa Santos (2002), retomamos o pensamento de Carneiro (2005), autora que, com apoio em Michel Foucault e Charles Mills, conectou tal noção à história de alijamento e de violência sistemáticos que pessoas negras vivem no Brasil. Segundo ela, o epistemicídio, funciona como um dos dispositivos que sustentam a dominação étnica/racial e colonial, não apenas pelo extermínio físico de negros, mas também:

pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. (CARNEIRO, 2005, p.97)

Carneiro (2005, p.98) defende que a compreensão do conceito de epistemicídio é fundamental para se situar a posição do negro no sistema educacional brasileiro e, por conseguinte, suas desigualdades e contradições. Isso amplia a noção de racismo, como desumanização do negro, pelas recorrentes e notórias narrativas de desqualificação e negação de intelectualidade, cultura, civilidade, saúde, riquezas do povo negro. E, para efetivação do projeto ideológico do racismo, a baixa notoriedade de narrativas contrárias ao discurso negativo torna-se também um discurso. A ausência de informações críticas sobre história, identidade, cultura africanas e afro-brasileiras, bem como análises apuradas sobre como funciona o racismo nas diferentes esferas da sociedade, torna-se uma presença: a confirmação do discurso colonial, que distorce a realidade a favor dos brancos, ou como dito por Sueli (2005), pela branquitude.

No ano de 2022, ao visitarmos o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), observamos à primeira vista um alto índice de teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre o tema Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos.

Ao utilizar os descritores "educação de jovens e adultos" e "relações étnico-raciais", encontramos 1818 teses e dissertações no período de 2010 a 2019 na área da Educação. A definição desse período buscou abarcar trabalhos que pudessem compartilhar resultados após a implementação da Lei nº 10.639/2003, um marco da Educação para as Relações Étnico-Raciais, além de ser um limite temporal razoável para o desenvolvimento da pesquisa, visto que se fosse mais extenso não seria exequível.

Contudo, ao ler uma amostra de 620 títulos, percebe-se a dificuldade de encontrar as duas categorias no mesmo trabalho. Do total de 620 trabalhos expostos nas 31 páginas do catálogo visitadas, foram identificados 27 títulos com termos referentes tanto à Educação de Jovens e Adultos, quanto às Relações Étnico-Raciais. E foram utilizados 26 como corpus da pesquisa, visto que um trabalho foi descartado por não ter sido possível encontrar mais do que apenas a sua identificação.

Frente a este contexto, desenvolveu-se a curiosidade sobre as seguintes questões: a) Quantas teses e dissertações foram publicadas no Portal de Teses e Dissertações da CAPES entre 2010 e 2019 sobre a temática Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos? Como se distribuem geograficamente tais trabalhos?; b) Quais as abordagens teóricas e metodológicas de teses e dissertações sobre a temática Relações Étnico-Raciais na EJA? O diálogo para discutir as questões étnico-raciais na EJA tem sido feito com quais autores e autoras?; c) Em relação ao referencial teórico estudado ao longo da dissertação, quais principais desafios apontados para o avanço das questões raciais na Educação de Jovens e Adultos, como modalidade educacional?; d) De que forma essas teses e dissertações podem ampliar a compreensão do campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos? Do mesmo modo, como esses trabalhos nos ajudam a compreender as questões raciais no âmbito educacional?

Considerando essas perguntas, elaboramos o problema de pesquisa: Quais os resultados e contribuições da produção acadêmica (de 2010 a 2019) sobre Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos para a compreensão do campo de estudos da EJA? Diante do problema, estabelecemos o objetivo geral: Compreender as contribuições dos resultados da produção acadêmica (de 2010 a 2019) sobre Relações Étnico-Raciais no campo da Educação de Jovens e Adultos.

A seguir, definimos os objetivos específicos: 1) Levantar teses e dissertações sobre Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos, considerando as

publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES de 2010 a 2019; 2) Mapear e analisar os principais referenciais teóricos e metodológicos, objetivos e resultados, do material coletado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES produzido de 2010 a 2019; 3) Analisar principais desafios apontados para o avanço das questões raciais na Educação de Jovens e Adultos, como modalidade educacional e campo de pesquisa, em relação ao nosso referencial teórico.

Como relevância desta pesquisa, partimos primeiramente de questões pessoais desta autora jovem negra soteropolitana, seduzida pelos estudos da área da Educação ainda no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal da Bahia (Campus Salvador). Em 2015, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, almejando transformações sociais, ao menos das micro-realidades nas quais eu atuasse. A partir desse acesso, experienciei o movimento estudantil e coletivos fora da universidade. Comecei a estudar com amigos e amigas questões raciais, buscando alimentar conhecimentos sobre uma epistemologia que na UFBA me era negada. Fui buscar nas raízes africanas e afro-brasileiras elementos para construir minha práxis pedagógica.

Em 2016, ingressei em um projeto de extensão que me permitiu ter acesso a um projeto social dentro de uma organização não governamental voltada para a formação cidadã de jovens em vulnerabilidade social. Nesse período, fui me aproximando mais das discussões sobre juventude negra, tanto na universidade quanto em outros espaços formativos. O extermínio dessa parcela da população foi se escancarando para mim, ainda que não fosse o cotidiano de minha realidade familiar. Segundo Fórum Brasileiro de Segurança Pública,

a polícia matou um total de 6.416 pessoas no Brasil em 2020 – um recorde. E desse total, 78,9% eram pessoas negras. (...) A população negra também é, segundo o levantamento, a maior vítima em outras categorias de mortes violentas intencionais, como homicídio doloso (75,8%), latrocínio (64,3%) e lesão corporal seguida de morte (75,3%). (OXFAM, 2021)

Veio, então, o componente curricular “Educação de Jovens e Adultos” na Faculdade de Educação da UFBA. A disciplina me levou ao início de um aprofundamento sobre a obra de Paulo Freire, autor que eu viria a estudar mais adiante no Grupo de Estudos Paulo Freire (FACED/UFBA). Sobretudo, a matéria despertou meu olhar para lacunas do campo da EJA, principalmente a escassez contraditória das questões raciais. Contraditória, porque estamos em um país em que a maioria de pessoas não alfabetizadas é negra, assim como é negra a maioria do

público da EJA, sem contar as iniciativas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas pelo movimento negro há séculos (GOMES, 2011b). E mais: como era possível autores e autoras tratarem de juvenilização (rejuvenescimento) da EJA sem abordarem a criminalização e o genocídio da juventude negra no Brasil?

Com essas e outras questões estimuladas pelas aulas da disciplina Educação de Jovens e Adultos, entrei como bolsista no grupo de Pedagogia da UFBA do Programa de Educação Tutorial (PET). Pelo PET, eu deveria realizar 8h semanais de observação participante no campo que eu escolhesse. Escolhi as turmas noturnas de uma escola municipal do meu bairro, cuja diretora foi minha professora durante a antiga 3ª série. Meu foco era a juventude negra cada vez mais frequente na modalidade, todavia acabei me envolvendo com toda a escola e sendo muito bem recebida.

Com base nas experiências com o PET Pedagogia, produzimos a monografia “Histórias de Juventudes Negras na EJA: reflexões no contexto de uma escola municipal de Salvador”, que teve como objetivo geral “investigar as relações entre as políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos e as trajetórias de jovens negros e negras de uma turma noturna da modalidade de uma escola municipal de Salvador” (PITTA, 2019).

Esse estudo de inspiração etnográfica, com levantamento bibliográfico, observação participante, registro em diário de bordo e entrevistas nos levou ao conhecimento de uma micro-realidade em que os e as estudantes de uma turma de EJA eram majoritariamente negras e negros, jovens, moradores e moradoras da periferia de Salvador e trabalhadoras e trabalhadores. Com as entrevistas aos jovens negros de nomes fictícios Vitória (20 anos) e Abraão (16 anos), avançamos na percepção quanto às violências e à necessidade de sobrevivência e ascensão social, em ambos os casos. O trabalho em idade precoce foi um ponto comum nas duas histórias, trajetórias com obstáculos no âmbito pessoal que interferiram no âmbito escolar e vice versa. Além disso, a pesquisa nos levou ao conhecimento de experiências da Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas por entidades do Movimento Negro que não costumam integrar os estudos sobre a história da EJA (PASSOS, 2012).

Por conta de especificidades do seu público e do seu histórico, como as que encontramos no TCC, as perspectivas e políticas educacionais para EJA não deveriam ser universalistas, o que compromete sua efetividade, como já estudado por

Arroyo (2011) e Passos (2010). Por isso, seria perigoso englobar o público da EJA apenas em “classes populares” ou “classe baixa”, sendo imprescindível uma leitura interseccional sobre essa parcela que é majoritariamente negra, mesmo em cidades cuja maioria populacional não corresponde a pretos e pardos (PASSOS, 2010).

Houve também outros pontos pessoais que me aproximaram do tema. Durante o semestre em que cursei a disciplina “Educação de Jovens e Adultos”, descobri que minha avó paterna – mulher negra nascida no recôncavo da cidade de Salvador, criada por outra família na capital baiana, que começou a trabalhar aos doze anos de idade, cuidadora e técnica de enfermagem – foi estudante da EJA em dois momentos: no Ensino Fundamental e no Ensino Profissional. A história dela colaborou para ilustrar meus estudos sobre a História da EJA. Foi minha avó um dos primeiros exemplos para mim da combinação entre trajetória humana e trajetória escolar truncada, nos termos de Arroyo (2011).

Outra inquietação foi a comparação da qual eu não escapava de fazer ao ver histórias de pessoas negras próximas a mim com oportunidades tão díspares. Tive acesso à educação nos moldes hegemônicos e fui me moldando ao sistema escolar padrão, cobrado nos grandes exames. Embora tenha crescido o número de pessoas negras no que toca o acesso à escola e cada vez mais mulheres negras acessando ensino universitário, outros dados expressam a desigualdade racial na Educação. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2009 para 2019, a proporção de pretos e pardos na Educação Básica cresceu de 28,6% para 39,2%. Todavia, os dados de evasão, anos de estudo e reprovação e analfabetismo evidenciam os desafios, pois em 2019: pretos e pardos representavam 55,4% dos jovens de 15 a 29 anos que não concluíram o ensino médio e não estudavam, enquanto brancos eram 43,4%; em média, pretos e pardos têm menos anos de estudo (8,6) do que os brancos (10,4); em 2019 havia menos pretos e pardos estudando na série correspondente à idade (85,8%), do que brancos (90,4%); a taxa de analfabetismo também foi notada majoritariamente na população negra (8,9%), do que na branca (3,6%) (G1, 2020).

Apesar das grandes diferenças da minha formação escolar para boa parte da formação da população negra no Brasil, a identidade étnico-racial me igualava em um aspecto: sofrer com o racismo, uma opressão que se expressa de diferentes maneiras, mas atinge a todas nós, pessoas negras. Além de conviver com baixa autoestima referente à estética, tive que lidar com um currículo mentiroso que honrava o mérito

dos colonizadores e apagava a História dos povos africanos e ameríndios, por mais que alguns professores promovessem um debate mais crítico. Nas escolas aprendi narrativas de sucesso apenas de europeus e norte-americanos e que o norte da África seria mais desenvolvido economicamente por ter uma população branca que circulava na Europa.

E como veremos neste trabalho, muitas das dissertações pesquisadas tratavam justamente da dificuldade de implementar a Lei nº 10.639/2003, cujo objetivo seria obrigar o Estado a implementar nas escolas estudos e abordagens referentes à História e à Cultura Africanas e Afro-Brasileiras. Concluí o ensino médio em 2015 sem ter participado de práticas pedagógicas com tal enfoque e atualmente encontramos trabalhos acadêmicos que trazem à tona esse hiato entre o papel da política educacional e a sua realidade no cotidiano.

E firmando um comprometimento principalmente com as questões que afligem este grupo étnico-racial, como também as demais questões que dificultam a equidade de direitos entre todos os grupos sociais no Brasil, que neste trabalho possamos ultrapassar o horizonte de morte, estigmas, limitações, dificuldades, mazelas impostas à população negra, sem olhar para este grupo com olhar piedoso, de caridade. Tratamos aqui da busca pela garantia de direitos, fundamentalmente: o direito à vida, substanciado pelo direito à educação de qualidade e pelo direito à diversidade étnico-racial, como nos diz Gomes (2011a).

Ao longo de minha experiência na escola municipal pelo PET Pedagogia e durante o período da finalização do TCC, tive contato com jovens negros e negras que tratavam a ideia de futuro em tom de brincadeira (chegando a desdenhar da possibilidade de um projeto de vida), ou reproduziam a expectativa de ocupar lugares profissionais que lhes eram mais próximos (como ser técnico de informática) ou alguns e algumas mais ousados e ousadas chegavam a compartilhar sonhos aparentemente distantes (como ser juíza ou policial federal), porém sem expressar noção dos passos necessários para alcançar tais sonhos (PITTA, 2019).

Como proposta para acesso a este espaço de poder que é o Mestrado em Educação, elaborei inicialmente o anteprojeto intitulado: “Futuro após a escola: Expectativas de jovens negros e negras da Educação de Jovens e Adultos em Salvador/BA”, cujos objetivos não mais se enquadram em meus anseios. Ao longo dos alinhamentos para elaborar este projeto de pesquisa, percebemos que para

estudar sobre Juventudes Negras, seria necessário primeiramente aprofundar a investigação sobre Relações Étnico-Raciais.

Em meio a essa remodelação, identificamos a motivação de contribuir para o campo de estudos da EJA ao evidenciar as produções já existentes sobre o tema Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que os estudos e registros sobre esta modalidade, bem como a área da Educação, de modo geral, marginaliza discussões substanciais sobre a população negra. Como discutido por Fonseca (2007) e Peres (2002), a historiografia da Educação seguiu um olhar tradicionalmente colonial, reforçando uma narrativa de desumanização das pessoas negras, retratadas apenas como escravizadas, desprovidas de capacidade de ação, resistência às opressões e sem articulação no âmbito educacional. Essa perspectiva de produção e difusão de conhecimento, que se alastrou pelos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, ignora estudos e saberes fundamentais para a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil:

Temos, por um lado, um conjunto de estudos que partem das questões étnico-raciais: estudos que abordam, por exemplo, a criação de escolas, de instituições educacionais e assistenciais, de centros culturais *por* e *para* grupos negros, campanhas de alfabetização e escolarização voltados para a população negra, ações educativas, culturais e políticas dos negros etc.; ou seja, é uma análise *de dentro*, no sentido de que a presença da população negra é incontestável e, em termos de pesquisa histórica, a problemática está colocada *a priori*. Por outro lado, temos a pesquisa histórica *lato sensu* (na falta de um termo melhor!); isto é, a pesquisa que toma os mais variados objetos e temas para análise. (PERES, 2002, p. 80)

Sendo o campo de estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos intrinsecamente ligado à produção de políticas educacionais, ressaltamos como relevância social deste trabalho a provocação à sua função reparadora. Pois, como pode a EJA se colocar como meio de reparação de desigualdades sociais, ignorando a nítida e fundante desigualdade racial do Brasil? É preciso lembrar que:

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. (...) Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma

perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (BRASIL, 2000, p. 6)

Dessa forma, esperamos que este trabalho auxilie no combate ao apagamento deste caro tema à sociedade brasileira, que tende a invisibilizar as discussões sobre raça, racismo, epistemicídio, genocídio, como resultado próprio de nossa estrutura racista, que se aproveita do mito da democracia racial (NASCIMENTO, 2016). Frente ao vigor deste mito nas entranhas de variadas ideologias – mesmo algumas mais progressistas – é cada vez mais necessário afirmar as raízes históricas do racismo brasileiro que se refletem em desigualdades sociais. E ainda, por mais que o Movimento Negro, dentro e fora da Academia, tenha registrado seu legado educativo, notamos a necessidade de reafirmar as suas contribuições históricas para a Educação, não apenas, mas principalmente das pessoas negras deste país (GONÇALVES e SILVA, 2000).

Para tal empreendimento, organizamos esta dissertação do seguinte modo: primeiramente, no tópico “Contexto da pesquisa” apresentamos o tema e sua relevância social, acadêmica e pessoal, bem como as indagações que levaram a estabelecer os objetivos geral e específicos desta pesquisa. Ainda na introdução, apresentaremos o “Percurso metodológico”, no qual compartilhamos a base teórica da metodologia e descrevemos o caminho tomado desde a decisão de realizar uma pesquisa de Estado do Conhecimento.

No primeiro capítulo, “Educação de Jovens e Adultos: Campo de estudo e política educacional distantes das discussões sobre relações étnico-raciais”, apresentamos um breve panorama da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade educacional que apresenta contradições entre sua função reparadora e seu distanciamento dos debates das questões raciais, os quais poderiam contribuir para a efetivação dos direitos do seu público – majoritariamente negro.

No segundo capítulo, “Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos: aspectos do mito da democracia racial nos estudos sobre EJA” nos dispomos a conectar elementos da produção intelectual sobre Relações Étnico-Raciais que nos ajudam a compreender a situação de incipiência de estudos que interligam tal tema à Educação de Jovens e Adultos. Então, elaboramos um levantamento bibliográfico que nos dá um cenário de como historicamente as populações negras são alijadas e,

apesar de terem desenvolvido práticas educacionais dentro de iniciativas mais amplas de combate às opressões, o campo científico da Educação negligencia essa História.

Já a partir do terceiro capítulo, informamos os dados gerados por meio de nosso estudo no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Após exibir os resultados gerais, revelamos os resultados de acordo com as categorias teóricas que facilitaram a organização da pesquisa. No tópico “Tecitura dos dados”, costuramos mais algumas informações encontradas com nossas análises, baseando-nos em nosso referencial teórico e nos próprios estudos levantados.

Por fim, nas “Considerações Finais” retomamos os principais resultados de nossa investigação, a fim de definir se nosso objetivo foi alcançado, além de registrar algumas observações sobre o que não foi alcançado, possibilidades de desdobramentos de pesquisa e sobre nossas recomendações para o campo pedagógico, político e, sobretudo, acadêmico da Educação de Jovens e Adultos.

1.2. PERCURSO METODOLÓGICO

Para este trabalho de cunho bibliográfico e abordagem qualitativa, realizamos uma pesquisa de Estado do Conhecimento. Este tipo de pesquisa é da ordem dos estudos de Estado da Arte, diferenciando-se por se ater a um conjunto específico de publicações de uma única base de dados, no nosso caso: dissertações e teses sobre Educação de Jovens e Adultos e Relações Étnico-Raciais no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. (...) **O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.** (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39-40, grifo nosso)

Compreendemos que um estudo de Estado da Arte, com análise de publicações em periódicos e anais de congressos sobre o tema, além de teses e

dissertações, poderia atender melhor ao objetivo geral desta pesquisa. No entanto, avaliamos que durante o período do mestrado, a qualidade da análise deve ser priorizada, o que não seria possível com um grande volume de material a ser estudado. Consideramos que a produção consolidada acerca de Estados da Arte poderá colaborar como proposta metodológica a ser adaptada à nossa realidade, visto que

podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39)

Outros estudos como “Estado do Conhecimento: Juventude e Escolarização”, coordenado por Sposito (2000) e “O Estado Da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998”, coordenado por Haddad (2000), também auxiliaram na organização metodológica. No mesmo caminho, como referência na aplicação de recursos metodológicos indicados por Bardin no modo de definir categorias, nas análises e na sistematização dos resultados, nos baseamos no trabalho de Sanceverino e Laffin (2020), cujo percurso metodológico foi mais extenso, todavia semelhante ao nosso.

Desta forma, seguimos orientações da Bardin (2011) na construção das etapas do processo de pesquisa, evidenciadas por Sousa e Santos (2020), como

1) Pré-análise: realizamos a leitura do material e os organizamos; 2) Exploração do material: elencamos as categorias com os respectivos conceitos norteadores; 3) Tratamento dos resultados: debruçamo-nos nas inferências e interpretação dos resultados. (SOUSA e SANTOS, 2020, p. 1413)

Experimentando os caminhos apresentados por tais referências, percorremos o processo apresentado a seguir. Definiu-se como banco de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por reunir informações de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação de todo o Brasil, tendo como suporte a Plataforma Sucupira, uma ferramenta criada em 2014 para coletar e compartilhar informações acadêmicas de diferentes instituições. Ainda há trabalhos anteriores a 2014 que não constam na plataforma. Todavia, ela reúne boa parte das informações

utilizadas nesta pesquisa, como título, autores, orientadores, programa de pós-graduação, palavras-chave e resumo.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram consideradas: todas as grandes áreas do conhecimento, todas as áreas do conhecimento, área de avaliação da Educação, os graus acadêmicos Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado. Os descritores utilizados foram "Educação de Jovens e Adultos"; "relações étnico-raciais", como exposto no Quadro 1.

Quadro 1- Informações da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Informações da busca	
Base de dados	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Grande Área Conhecimento	Todas
Área Conhecimento	Todas
Área de Avaliação	Educação
Graus acadêmicos	Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado
Período	2010 a 2019
Descritores	"Educação de Jovens e Adultos"; "relações étnico-raciais"

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Para delimitar o período pesquisado de 2010 a 2019, consideramos inicialmente que tal década seria suficiente para nos proporcionar uma amostra recente do objeto de pesquisa. Em 2010 já haviam se passado sete anos da Lei nº 10.639/2003, instrumento que gerou mobilização no campo da Educação, estimulando novas iniciativas pedagógicas e de formação de professores em diferentes modalidades de ensino, bem como discussões nas universidades sobre questões étnico-raciais. Nesse ano, houve também a redução da idade mínima para ingressar na Educação de Jovens e Adultos, alterações na duração de cursos e na certificação e na EJA via Educação a Distância, por meio da Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Outro marco para o ano de 2010 foi a publicação da tese de Joana Célia Passos, a qual trata do perfil universalista da EJA como política educacional e da dificuldade em se desenvolver políticas educacionais que atendam as especificidades do público negro, que mais demanda e mais frequenta a EJA.

Após definir qual o período pesquisado, iniciou-se a busca no site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A cada página, registravam-se quais trabalhos

apresentavam títulos que abarcavam as duas categorias fundamentais: Educação de Jovens e Adultos e Relações Étnico-Raciais. Foram repassadas 31 páginas do Catálogo, cada uma com 20 trabalhos. À medida que avançamos nas páginas, tornou-se mais escasso encontrar títulos que correspondessem às duas categorias, sendo possível visualizar trabalhos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Do mesmo modo, apareceram trabalhos sobre EJA que não apontavam nada relacionado a raça, racismo, etnia ou termos semelhantes.

Como a partir da trigésima primeira página não encontramos mais nenhum trabalho com os critérios estabelecidos, encerramos a busca inicial. Para checar a lista de trabalhos selecionados, realizamos uma nova pesquisa com os mesmos critérios. Confirmamos os números: 1818 trabalhos indicados pelo catálogo, 620 títulos lidos e 27 trabalhos selecionados para leitura de resumo.

Em seguida, partimos para a leitura dos resumos. Para isto, organizamos os trabalhos em um quadro contendo as seguintes informações: tese ou dissertação, título, ano, autor, IES, palavras-chave, fragmentos do resumo e categorias identificadas. Ao lermos os resumos, tentamos identificar por cores o objetivo, a metodologia, o referencial teórico e os resultados. Todavia, desde já destacamos a dificuldade em obter tais informações em diferentes resumos, levando à necessidade de ir aos trabalhos buscar tais informações.

Até definirmos quais as categorias foram utilizadas para análise, anotamos quais categorias apareciam nos resumos. Nas primeiras leituras, percebemos a incidência de temas como Currículo; Lei nº 10.639/2003; Práticas Pedagógicas; Livro Didático; Política Educacional; Produção Acadêmica sobre EJA; EJA em espaço de privação de liberdade; Sujeitos da EJA (quilombolas-ribeirinhos; jovens negros, mulheres negras, pessoas negras); História da EJA. Entretanto, a leitura mais apurada levou à percepção de que era possível agrupar as produções em categorias mais amplas, que englobavam diferentes subtemas que por vezes transitavam em mais de uma categoria. A saber, a Lei nº 10.639/2003 foi mencionada com frequência, ora com enfoque na Política Educacional, ora no Currículo, ora nas práticas educacionais.

Ressaltamos que foi feita a opção em diferenciar as categorias Currículo e Práticas Pedagógicas. Embora concordemos com a visão de que Currículo não se restringe aos documentos curriculares e que as variadas práticas desenvolvidas a partir da interação entre os variados sujeitos da escola, foram encontrados dois perfis de trabalhos voltados para tal grande área: a) pesquisas direcionadas para a análise

de documentos curriculares e livros didáticos; b) pesquisas direcionadas para análise do cotidiano em espaços educacionais, tendo como foco as práticas exercidas por docentes. Na mesma linha, foi possível diferenciar Política Educacional de Currículo, tomando como base o referencial teórico, visto que cada área apresenta seus autores expoentes.

Sinalizamos que ainda que o aporte metodológico descenda de correntes eurocêntricas, buscamos utilizá-lo a favor da produção científica afro-brasileira, em diálogo com autores e autoras (prioritariamente negros e negras) que nos ajudem a defender modos próprios de se construir ciência com relevância social para os avanços da população negra e que possam contribuir com o nosso estudo. Com este viés, busco elaborar uma dissertação que reflita uma jornada de autoconhecimento através da leitura e da escrita, construindo minha identidade enquanto acadêmica negra.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMPO DE ESTUDO E POLÍTICA EDUCACIONAL DISTANTES DAS DISCUSSÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerado recente em comparação a outros, consolidados há mais tempo no meio acadêmico. Um indicativo disto é a criação em 1997 do Grupo de Trabalho (GT) de Educação de Jovens e Adultos (primeiramente como Grupo de Estudos até o fim do ano de 1999) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sendo que tal entidade funciona desde 1976 (SOARES, 2011). Como afirma Haddad (2011), até o ano de 1998, a produção sobre a EJA correspondia a menos de 3% das teses e dissertações da área da educação.

De acordo com ambos os autores, a escassez de pesquisas sobre a modalidade (na época em que ocorreu o estudo), estava associada à reprodução de uma lógica social de desvalorização de um público já estigmatizado e excluído da sociedade, mesmo após o reconhecimento em lei de seu direito à educação. Haddad (2011) critica tanto o elitismo da academia como o não compromisso de governantes para com os grupos sociais com o perfil dos que frequentam a EJA, destacando as pessoas não alfabetizadas com mais de 14 anos:

Movem-se os governantes pensando apenas em construir o futuro, esquecendo-se do passado. Ao pensar no presente, apostam apenas no ensino regular, esquecendo-se das suas dívidas sociais para com aqueles que são deixados para trás por não terem conseguido acessar seus direitos (HADDAD, 2011, p. 9).

Para setores guiados pela ideia de que a meritocracia é a exclusiva condutora dos percursos escolares, é possível que afirmar e repetir que esta é uma modalidade da população excluída seja postura exagerada de quem defende a Educação de Jovens e Adultos. Todavia, a história oficial da EJA demonstra como foi difícil implementar políticas educacionais que visassem à garantia do direito à educação e à cidadania de quem não teve tal direito atendido durante a infância e a adolescência. Uma história de entraves e desresponsabilização do Estado, o qual, após pressão popular, mesmo quando aprova o avanço no meio legislativo e curricular, não proporciona o financiamento para execução das políticas educacionais adequadas. Um exemplo emblemático foi a retirada de recursos para EJA do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996 por veto do presidente Fernando Henrique Cardoso (SOARES; SILVA; FERREIRA, 2011).

As reivindicações de movimentos sociais, educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras, Organizações Não Governamentais (ONGs) e sindicatos levaram à conquista do lugar da Educação de Jovens e Adultos nos processos de escolarização e assim seu espaço no Ministério da Educação.

Soares, Silva e Ferreira (2011) traçam uma linha histórica desde a Constituição Federal de 1988 até a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) de 1997, mencionando eventos políticos, científicos e de mobilização social (nacionais e internacionais) que marcaram o contexto de efervescência quanto à configuração da EJA como Política Educacional. Como reflexo desse contexto, foi sendo impulsionada e organizada a pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Ainda que tenhamos avanços do ponto de vista teórico, político e pedagógico, há uma generalização e uma homogeneização do público da EJA, que marcam a historicização, a produção acadêmica e a configuração política e curricular da modalidade (PASSOS, 2010). Em um país forjado pelo mito da democracia racial (NASCIMENTO, 2016), há uma tendência à não identificação e ao não combate das desigualdades étnico-raciais. Outras dimensões que integram a diversidade da população brasileira também costumam ser negligenciadas, mesmo em visões mais progressistas, as quais tendem a privilegiar a categoria da classe social em detrimento da raça, de identidades de gênero, orientação sexual, pertencimentos cultural e religioso, bem como não costumam levar em consideração a participação social de pessoas com deficiência.

Neste ensejo, percebemos, no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos inserida em uma Política Educacional desarticulada do protagonismo e do conhecimento sobre os sujeitos-alvo: jovens e adultos das camadas populares, em uma história marcada por iniciativas de organização descontínuas e diversas, ora mais eficazes, ora mais afastadas do compromisso com o direito à educação de tais sujeitos (ARROYO, 2011).

Haddad e Ximenes (2018), bem como Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) marcam o início das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos na década de 1930. O processo de industrialização no país ocorria na contramão do analfabetismo

pungente e exigia mão-de-obra minimamente qualificada para o seu avanço. Foram criadas, então, iniciativas embrionárias do Ensino Supletivo, com o foco na leitura e na escrita de caráter instrumental para a classe trabalhadora.

Após a Segunda Guerra Mundial, a EJA passa a ocupar mais espaço nas preocupações da educação nacional, com campanhas de alfabetização em massa. Destacam-se: Campanha de Educação de Adultos de 1947, Campanha de Educação Rural de 1952 e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (DI PIERRO; JOIA e RIBEIRO, 2001). A década de 60 é circunscrita por profundas contradições na Educação de Jovens e Adultos. O Movimento de Educação Popular crescia nesse período, assim como a disseminação das ideias e práticas de Paulo Freire.

Desde essa época, Freire (2005, 2015 e 2018) nos provoca a valorizar o diálogo entre educador e educando/a e entre saberes populares e saberes científicos, sem subestimar as classes populares, sem negar a elas o direito ao “conhecimento resultante de processos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 2015, p.116), reafirmando o respeito pelo contexto cultural. Para ele, a alfabetização se conecta com a leitura crítica do mundo, a educação vincula-se a um projeto de luta entre grupos opressores e grupos oprimidos, uma luta sobretudo ideológica.

A partir de 1964, com a repressão da ditadura civil-militar, os movimentos de cultura e educação popular perdem força. No lugar dos projetos progressistas, criam-se programas uniformizados para todo o país visando a alfabetização sem sentido crítico e problematizador. Sob pressão da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), em 1967 é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual utilizava elementos da prática de Paulo Freire, porém sem o cunho reflexivo, político e cultural. Eram utilizadas palavras geradoras iguais para todo o Brasil, através de materiais didáticos padronizados (FERNANDES e FURTADO, 2017).

Em 1971, com a lei nº 5.692, ocorre uma maior sistematização do Ensino Supletivo e ampliação da oferta de escolarização para as pessoas que não haviam frequentado a escola no tempo “correto”. Contudo, o Estado obrigava-se apenas a garantir as matrículas da população de 7 a 14 anos. Após o regime ditatorial, retomam-se avanços na Educação de Jovens e Adultos na Constituição Federal de 1988, a qual “reconheceu a necessidade de se instalar no plano dos direitos e, sobretudo, das

políticas públicas, um caminho para superar uma injustiça no plano social” (HADDAD e XIMENES, 2018, p.239). Haddad e Ximenes (2018) também destacam o valor das Conferências Internacionais de Jovens e Adultos (CONFINTEA), promovidas pela UNESCO, as quais, segundo os autores, denotavam a preocupação do mundo para com a cidadania e o desenvolvimento humano.

Entretanto, as Políticas Educacionais para a EJA carregam até hoje em sua organização a ideia de suplência, recuperação de um tempo perdido (ARROYO, 2011). De acordo com Haddad e Ximenes (2018), ainda que expresse avanços no que tange o direito à educação de jovens e adultos, um dos mecanismos de reafirmação desse pensamento é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9.394/96), a qual, formulada inicialmente em um contexto neoliberal de incentivo à meritocracia, não colocou o fato da predominância de trabalhadores/as no público da Educação de Jovens e Adultos como eixo norteador da modalidade, muito menos a predominância da população negra.

Outras críticas à LDBEN são apontadas pelo Movimento Negro, que reivindica até hoje a efetivação do papel da Escola Básica e do Ensino Superior no combate ao racismo (GOMES, 2011a). Isto porque o racismo apresenta a dimensão do epistemicídio, ou seja, a partir do apagamento dos saberes produzidos pela população negra e do bloqueio às oportunidades de acesso e produção do conhecimento de modo crítico, com a desqualificação intelectual dos sujeitos negros, esta ideologia “fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.” (CARNEIRO, 2005, p. 97).

No terceiro milênio, as políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos prosseguem como iniciativas descontínuas e desarticuladas de outras políticas importantes que envolvam trabalho, saúde, contexto juvenil, entre outras (ARROYO, 2011). Outro ponto fundamental para a eficiência de tais políticas é a garantia de financiamento (HADDAD e XIMENES, 2018). No ano 2000, entraram em vigor, ao menos como legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, que em seu parecer estabelecem as funções da EJA, uma modalidade: reparadora, equalizadora e permanente qualificadora (BRASIL, 2000):

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento

imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5)

Todavia, o documento apresenta fragilidade quanto à obrigação do Estado em financiar a modalidade. Dez anos mais tarde, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos com atualizações referentes às Diretrizes Operacionais de 2008. Frente à juvenilização da EJA, foram tomadas medidas quanto: à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, à certificação nos exames de EJA, à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD), a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal (BRASIL, 2010).

Entretanto, o rebaixamento da idade mínima para matrícula de 18 para 15 anos, que já acontecia desde a década de 90 (DI PIERRO; JOIA e RIBEIRO, 2001) não ocasionou as adaptações necessárias da EJA para melhor atender às questões geracionais. A juventude em termos oficiais abrange a faixa etária de 15 a 29 anos, como consta no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Todavia, é uma condição que não se restringe rigidamente ao tempo, não sendo possível determinar “ ‘um começo e um fim’, dada a diversidade de modos como essa fase da vida é experimentada” (DAYRELL e PAULA, 2011, p.34). Tal diversidade entre os sujeitos juvenis também é discutida por Moraes (2017), segundo a qual:

as vivências juvenis passam pela formação de grupos diferenciados de acordo com símbolos e estilos adotados por cada grupo em particular, inclusive nos casos em que há coincidência étnica, de classe, gênero e localidade. A diversidade sociocultural contemporânea é entendida como uma das provas das culturas juvenis. O entendimento dessa diversidade é combinado com outras categorias com realidades sociais que podem ser contraditórias: classe social, extrato social, etnias, gêneros, oposição urbano-rural, relação nacional-local, global-regional (MORAES, 2017, p.121)

Em se tratando das especificidades do grupo de estudantes jovens negros/as da EJA, temos as contribuições de Silva (2010), Passos (2010) e Gomes (2011b), que nos dão suporte teórico para compreender que, para além de todo seu esforço de produção acadêmica, ainda há lacunas nesta área do conhecimento. Silva (2010) percebeu em seu trabalho o “não-lugar” desses sujeitos em um cotidiano escolar em

Minas Gerais, que significa também um “não-lugar” na sociedade e um “não-lugar” das questões étnico-raciais no bojo das questões relacionadas ao direito à diversidade. Já Passos (2010) e Gomes (2011b) apontam a ineficácia das políticas educacionais universalistas para dar conta da realidade de jovens negros e negras da EJA.

Ao analisarem 14 trabalhos com enfoque nos sujeitos da EJA apresentados de 1998 a 2008 no Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd (GT 18), Dias et al. (2011, p. 64) destacaram que “a categoria ‘diversidade’ não se apresenta como uma preocupação teórica no sentido de corroborar para a ideia da categoria ‘sujeitos’”. Nesse estudo, percebeu-se que as especificidades das e dos estudantes da EJA foram relacionadas de modo mais enfático com a condição de exclusão do público, que é notoriamente de trabalhadoras e trabalhadores.

Outro marcador dos sujeitos da EJA que se realça é a condição do analfabetismo, que envolve discriminação e estigma históricos, refletindo assim na autoimagem de tais sujeitos e no seu modo de interação social (DIAS et al., 2011). Sem diminuir a relevância do reconhecimento dessa característica, ainda é urgente aprofundar o conhecimento do perfil e da dinâmica das e dos estudantes dessa modalidade peculiar, visto que:

Falar que se trata de não crianças, de pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade, com inserção subordinada no mercado de trabalho, não contribui para que se conheçam, de fato, os educandos dessa modalidade educativa. Pelo contrário, em parte, esses discursos encobrem a realidade das comunidades indígenas e quilombolas, bem como as especificidades da educação do campo e das periferias dos centros urbanos. Além disso, contribuem, por um lado, para homogeneizar os sujeitos da EJA e, por outro lado, invisibilizar suas práticas sociais (DIAS et al., 2011, p.78).

Em estudo mais recente, Ferraz e Vieira (2015) analisaram a produção sobre Educação de Jovens e Adultos para as relações étnico-raciais no GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e no GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) nos anais da ANPEd de 2009 a 2013. As pesquisadoras definiram como critério de seleção dos trabalhos de comunicação oral “estudos que focavam diretamente a questão da EJA relacionados à educação das relações étnico-raciais em contexto escolar e não escolar” (FERRAZ; VIEIRA, 2015, p. 2). Desta forma, encontraram somente cinco trabalhos que tratavam diretamente do tema: um no GT 18 e quatro no GT 21, dentre as 164 comunicações orais apresentadas de 2009 a 2013.

Ferraz e Vieira (2015) identificaram a predominância de pesquisas de cunho qualitativo sobre o tema Educação de Jovens e Adultos para as Relações Étnico-Raciais, apresentadas em temas específicos, a saber: formação continuada de professores da EJA atrelada à Educação Profissional; Práticas educativas voltadas para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na EJA; Condições de acesso, permanência e conclusão de jovens negros da EJA; Sentidos e significados atribuídos por estudantes negros da EJA; Estudo de produções acadêmicas sobre EJA e Juventudes Negras. Endossadas pelas conclusões dos trabalhos analisados, Ferraz e Vieira (2015) teceram uma crítica provocativa à escassez de produção acadêmica com tal enfoque:

As pesquisas analisadas chegam a conclusões uníssonas ao considerar o tanto que se precisa avançar, pois as desigualdades raciais em diversas esferas continuam a ser reproduzidas e legitimadas nos interiores das escolas da EJA, descortinando a necessidade de um compromisso político e pedagógico, consolidadas em políticas públicas de caráter afirmativo para esse segmento.

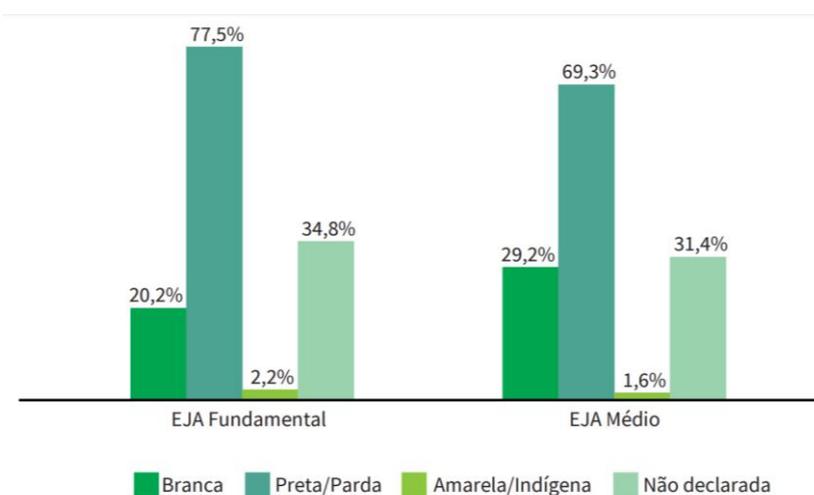
A baixa produção sobre EJA e Relações Étnico-Raciais também foi mencionada por Laffin e Dantas (2015), em estudo acerca da pesquisa sobre EJA na e da Bahia. As autoras analisaram teses e dissertações de programas de pós-graduação do Brasil e do exterior. Dos 77 trabalhos analisados, quatro articularam a categoria de gênero às relações étnico-raciais, um abordou as relações étnico-raciais no eixo propostas pedagógicas e práticas e apenas um teve como tema principal as relações étnico-raciais na EJA (LAFFIN; DANTAS, 2015, p. 165).

Estaria a pesquisa brasileira em Educação de Jovens e Adultos parcialmente na contramão dos objetos de estudo, abordagens e referenciais teóricos necessários para contribuirmos para a efetivação do direito à educação dos sujeitos da modalidade? Estaria a pesquisa em EJA negligenciando os efeitos da colonização de base escravocrata e dos genocídios indígena e africano sobre o direito à educação de qualidade desses grupos étnico-raciais?

Como defendido por Arroyo (2011), é urgente conhecer o perfil dos sujeitos da EJA, para além das realidades não lineares de escolarização, para então formar educadores comprometidos e educadoras comprometidas com as reais configurações, dinâmicas, origens, representações sociais e contextos do público a ser educado.

Ao não aprofundar no estudo das especificidades dos sujeitos da EJA, uma modalidade educativa das e dos grupos sociais excluídos, tende-se a prosseguir na homogeneização de um público bastante diverso, que apresenta demandas educacionais mais complexas do que se aparenta ao agrupá-lo nas categorias de “trabalhador”, “excluído”, “pobre”, entre outras. A saber, sendo a população negra a maior frequentadora da modalidade (como explicitamos no Gráfico 1), uma demanda que se soma ao direito à educação por meio do ingresso na EJA é a urgência pela humanização desse grupo étnico-racial - visto que o racismo desumaniza as pessoas negras e degrada a sua representação social.

Gráfico 1 - Percentual de matrículas na educação de jovens e adultos de nível fundamental e de nível médio, segundo a cor/raça – Brasil – 2022



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2022)

O estigma de uma pessoa negra não alfabetizada torna-se mais complexo do que o de uma pessoa branca nessa condição. O analfabetismo é uma condição, já o pertencimento étnico-racial não. É preciso afirmar também que raça não é um mero recorte da identidade de alguém, mas sim uma dimensão fundamental de um sujeito que a veste do nascimento à morte, ainda que interaja com as demais identidades e posições sociais que essa pessoa ocupe.

Ademais, pessoas pretas e pardas sofrem com a negação de outros direitos fundamentais, sobretudo: o fundamental direito à vida. Como o vírus da COVID-19, que matou e continua matando desproporcionalmente a população negra, o racismo ceifa, por meio de variadas violências (com grande contribuição da violência policial)

vidas negras no Brasil, principalmente vidas de jovens negros de localidades periféricas. Portanto, evidenciar as relações étnico-raciais ao se investigar a Educação de Jovens e Adultos é imperioso para mitigar as “dívidas sociais” - mencionadas por Haddad (2011) - que pesquisadores, pesquisadoras e governantes têm com quem teve negado seu direito à educação durante sua trajetória de negação de uma gama de direitos. Combater o racismo brasileiro deve ser também um desafio incorporado ao papel de reparação social da EJA - do qual tratou Soares (2011).

3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS DO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL NOS ESTUDOS SOBRE EJA

O fato da produção acadêmica sobre Educação de Jovens e Adultos não considerar como fundamental as discussões sobre as relações étnico-raciais é consequência de uma história de silenciamentos e apagamentos. Se em 2021, o acesso de minorias políticas à universidade é precário, esse cenário era ainda mais desigual antes das cotas raciais e socioeconômicas, quando menos indígenas, negros e negras acessavam a esse espaço. Desde sua inauguração no Brasil, a instituição universitária esteve sob a predominância das elites brancas brasileiras, que perpetuaram correntes ideológicas de cunho racista e colonialista que marcaram o Pensamento Social Brasileiro. Para colaborar no rompimento de visões distorcidas em diferentes áreas do conhecimento, nesta seção buscamos revisitar autores e autoras que recuperam as origens da estrutura do nosso país racista e seus efeitos na produção acadêmica e no senso comum.

Em 1977, o político, educador e multiartista negro Abdias Nascimento, publicou o livro “O Genocídio do Negro Brasileiro”, no qual expõe e desmascara mentiras apoiadas pelas ciências que forjaram o pensamento social brasileiro, que no século XX se configurou com base na contraditória democracia racial. Esquecendo-se das atrocidades aos povos negros e indígenas nos processos de escravização ao longo da colonização e invisibilizando as tentativas - protagonizadas pelo próprio Estado brasileiro - de embranquecimento da população, intelectuais passaram a produzir teorias segundo as quais não havia conflitos entre raças no Brasil, valorizando a miscigenação (NASCIMENTO, 2016).

Como exemplo de crenças absurdas tomadas como verdades, temos a produção de Gilberto Freyre – a saber, nas obras “O mundo que o português criou” e “Casa-Grande e Senzala”. O autor pernambucano apresentou o termo “lusotropicalismo” e criou um cenário de boa convivência em que pessoas africanas, indígenas e brancas haveriam colaborado harmonicamente para a cultura nacional, cada qual com seus elementos culturais – misturados, porém, sob os moldes europeus (NASCIMENTO, 2016).

Outros neologismos foram criados por Gilberto Freyre: como “morenidade” e “co-colonização”. O primeiro, considerado um “eufemismo racial” por Nascimento

(2016, p. 49) servia para se referir de forma ligeira à presença africana na genealogia do povo brasileiro, contudo, indicando o desaparecimento dos afrodescendentes e o surgimento de uma representação nacional mais próxima aos brancos colonizadores (NASCIMENTO, 2016). Aos nos depararmos com essa informação, percebemos uma das origens de um problema da atualidade – quando ainda é constrangedor e custoso para boa parte de brasileiros e brasileiras afirmar a sua negritude (quando negros ou negras) ou a negritude de outras pessoas, preferindo chamar-se a si ou a pessoas pretas e pardas de “morenas”, entre outros termos que atenuam o tom da pele.

Já segundo o termo “co-colonização”, a dizimação de indígenas também seria responsabilidade dos africanos escravizados, visto que teria ocorrido uma aculturação africana sobre a indígena no processo de colonização – sem mencionar que quem dirigiu e usufruiu da colonização foram única e exclusivamente europeus e seus descendentes brancos (NASCIMENTO, 2016).

Como se não bastassem as afirmações esdrúxulas anteriores, Freyre chegou a utilizar o termo “metarraça”, que representaria a mistura brasileira embranquecida, porém levemente indígena e negra. Infelizmente, o apoio a uma identidade nacional homogênea não circulava apenas no ambiente científico e marcava a visão política vigente. Em 1976, o ministro do Interior, que geria a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), chegou a declarar em entrevista ao *Jornal do Brasil*, que em 40 anos se alcançaria a meta do presidente militar Geisel: reduzir gradativamente o número de pessoas indígenas, até que todas fossem “integradas na sociedade nacional” (NASCIMENTO, 2016, p. 51).

A discussão tecida por Nascimento (2016) nos leva a compreender o genocídio como um projeto nacional, que coaduna com as duas definições de genocídio apresentadas pelo autor no início de seu livro:

O uso de medidas deliberadas e sistemáticas (como morte, injúria corporal e mental, impossíveis condições de vida, prevenção de nascimento), calculadas para o extermínio de um grupo racial, político ou cultural ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo. (G&MERRIAM, 1967, apud NASCIMENTO, 2016, p. 15)

Genocídio s.s. (neol.). Recusa do direito de existência a grupos humanos inteiros, pela exterminação de seus indivíduos, desintegração de suas instituições políticas, sociais, culturais, linguísticas e de seus sentimentos nacionais e religiosos. Ex.: perseguição hitlerista aos judeus, segregação racial, etc. (BRASIL, 1963, p. 580 apud NASCIMENTO, 2016, p.15)

3.1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESFAZENDO DISTORÇÕES DO PASSADO PARA COMPREENDER O RACISMO DE HOJE

Após um violento e duradouro processo de escravização de povos africanos e indígenas formalizado pelas instituições que fundaram o Brasil desde sua invasão, houve no país uma tentativa de manipulação da História, registrada e divulgada a partir do ponto de vista dos herdeiros da colonização, que primeiro ocuparam e moldaram as universidades, as escolas e os veículos de comunicação brasileiros. No século XIX, as elites intelectuais incorporaram da Europa teorias sobre suposta superioridade da raça caucasiana em detrimento das demais raças, desenvolvendo ideologias pautadas na crença da inferioridade da pessoa negra e de outras identidades étnicas.

Posteriormente, investidas foram feitas a fim de embranquecer a população e vencer a “mácula negra”, por exemplo deixando as e os afrodescendentes à míngua, ao passo que se incentivava a imigração de europeus para o Brasil no século XX (ANDREWS, 1998; SILVA, 2004). Em continuidade a esse passado, atualmente no Brasil, vivemos uma estrutura de racismo que se articula também pelas veias institucionais, o que “implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto” (GOMES, 2005, p.53).

Apesar de todo o empreendimento para exterminar afro-brasileiros/as, além da exploração desumana de sua força de trabalho, dissipou-se o discurso de que no Brasil não haveria racismo, pois todas os grupos étnico-raciais conviveriam em harmonia – o mito da democracia racial (ANDREWS, 1998; DOMINGUES, 2007; GUIMARÃES, 2007; NASCIMENTO, 2016; SILVA, 2004). Um símbolo de tal harmonia seria a miscigenação racial e cultural. Mesmo em leituras mais progressistas do contexto brasileiro, é notável o desmazelo para com o elemento racial na configuração da nossa sociedade, havendo tendências que atribuem somente os conflitos de classes do capitalismo à desigualdade social (NASCIMENTO, 2016).

Como nos apontam Passos (2010), Silva (2010) e Gomes (2011), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não destoa das linhas intelectuais e políticas que reduzem ou apagam a importância de se tratar profundamente das relações étnico-raciais. Mais recentemente cunhada como Educação de Pessoas Jovens e Adultas, é uma modalidade educacional historicamente construída por iniciativas populares e

governamentais. Ambas as iniciativas são voltadas para um público que não teve acesso à escola durante sua infância e/ou juventude e é excluído de possibilidades de cidadania e desenvolvimento socioeconômico, as quais, na nossa sociedade, são em certa medida oportunizadas pela escolarização (ARROYO, 2011; DI PIERRO, 2005; HADDAD, 2011 e SOARES, 2011). De modo geral, a Política Educacional de EJA carrega até hoje em sua organização a ideia de suplência, recuperação de um tempo perdido, ainda que estudos e movimentos sociais apontem para uma vasta complexidade (ARROYO, 2011).

Todavia, ainda que o Brasil tenha vivido um longo processo de escravização de povos africanos e afrodescendentes e seja um país construído por instituições racistas, nota-se que a história, as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e os estudos sobre EJA negligenciam as relações étnico-raciais, marcadas por uma complexa rede de opressões. Tal negligência perpassa pelo apagamento das contribuições de organizações negras para a educação de pessoas jovens e adultas, configurando assim uma das faces do epistemicídio.

Frente a este breve resgate de pontos históricos que sustentam reivindicações de Movimentos Negros, identificamos que o mito da democracia racial obstrui uma discussão radical acerca dos aspectos raciais que estruturam as desigualdades no âmbito da educação brasileira; discussão esta que deveria ser base das pesquisas e políticas educacionais de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, modalidade que se propõe ao papel de reparação social.

3.2. BAIXA INCIDÊNCIA DE ESTUDOS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS COMO INDICATIVO DA PERMANÊNCIA DO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL

Na tentativa de explicar o apagamento histórico de um tema essencialmente ligado a populações e a organizações negras, trabalhamos com a hipótese de que os estudos sobre a modalidade são produtos de um meio acadêmico que vinha internalizando e circulando a crença de que no Brasil as desigualdades sociais entre grupos étnicos não seriam causadas por discriminação racial. Os estudos do Projeto

UNESCO contribuem para identificar essa crença, como avaliado por Guimarães (2007):

Ou seja, para ser mais claro, eram fatos estabelecidos, já nos 1935, pelo menos entre os intelectuais modernistas e regionalistas, que (a) o Brasil nunca conhecera o ódio entre raças, ou seja o “preconceito racial”; (b) as linhas de classe não eram rigidamente definidas a partir da cor; (c) os mestiços se incorporavam lenta mais progressivamente à sociedade e à cultura nacionais; (d) os negros e os africanismos tendiam paulatinamente a desaparecer, dando lugar a um tipo físico e a uma cultura propriamente brasileiros. (GUIMARÃES, 2007, p.29)

De acordo com Andrews (1998) e Nascimento (2016), havia um “mito da escravidão brasileira benevolente”, segundo o qual o processo colonial e a lida com os sujeitos escravizados no Brasil seriam menos duros do que nos Estados Unidos da América. Entretanto, esse mito esbarra em uma contradição: o Brasil foi o último país do mundo cristão a abolir a escravidão e o primeiro a se proclamar uma democracia racial (ANDREWS, 1998, p.207).

Além disso, como aponta Andrews (1998), outra base do mito da democracia racial seria um aparente trânsito e mobilidade social de pessoas negras ainda no período imperial. Visto que no século XIX, as “restrições raciais eram ilegais”, “os observadores estrangeiros, em particular, ficavam impressionados com a aparente liberdade dos negros para ascender até o ponto onde seus talentos os levassem” (ANDREWS, 1998, p.203).

Percebe-se que a transição da monarquia para a república contribuiu para a credibilidade da farsa acerca das relações étnico-raciais, já que se alcançaria um sistema “mais abrangente e participante”. Desse modo, a democracia racial estaria ligada à democracia política: liberal e progressista:

Estava claro para todos que os negros continuavam a ocupar uma posição rebaixada e subordinada na sociedade brasileira. Mas proclamando que, mesmo durante a escravidão, o Brasil se movimentou rumo à igualdade racial, e com a abolição em 1888 a alcançou, a doutrina da democracia racial isentava a política do Estado ou o racismo informal de qualquer responsabilidade adicional pela situação da população negra, e até mesmo colocou esta responsabilidade diretamente nos ombros dos próprios afrobrasileiros. (ANDREWS, 1998, p.210)

Paulatinamente, a pobreza e a marginalização de pessoas negras reforçavam a ideologia de inferioridade dos povos africanos e afro-brasileiros, “confirmação da preguiça, ignorância, estupidez, incapacidade” (ANDREWS, 1998, p.210).

O mito da democracia racial ia se blindando do descrédito, tendo um forte apoio da ditadura militar. Como destaca Domingues (2007), referenciando Thomas Skidmore: a partir do golpe de 1964, houve uma grande empreitada para sustentar a imagem de um país sem conflitos raciais. Quem ousasse a combater essa representação, era rotulado como “não brasileiro” (DOMINGUES, 2007).

Santos (2008) e Gonçalves e Silva (2000) avaliam que, até o período de 1995, o movimento negro agia em um fluxo de “denuncismo” mais intenso contra o mito, o qual, por sua vez, ganhava vigor. Nesse ano, quando ocorreu a primeira Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, houve um aparente reconhecimento pelo presidente Fernando Henrique Cardoso de que existia racismo no nosso país. Todavia, é preciso se atentar à diferença entre o discurso institucional, que na época indicava “qualificar a discriminação racial e o racismo como fenômenos estruturantes”, e a prática e as políticas de Estado (SANTOS, 2008, p.3).

Paralelo a esse contexto, as políticas educacionais da EJA se alinhavam com as políticas neoliberais, voltadas para a formação de mão de obra que se adequasse às demandas internacionais. Conjuntamente, o perfil dos sujeitos atendidos pela modalidade foi sendo alterado, ocorrendo uma juvenilização, com cada vez mais jovens e adolescentes.

3.3.E SE A EJA RECONHECESSE O LUGAR HISTÓRICO DE MOVIMENTOS NEGROS NA CONSTRUÇÃO DA MODALIDADE?

A termo de sistematização mais adequada a este trabalho, compreendemos o Movimento Negro como: “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginaliza no mercado de trabalho, no sistema educacional, político social e cultural” (DOMIGUES, 2007, p. 101). Segundo Domingues (2007), o Movimento Negro é marcado pela tentativa de conectar identidade e mobilização negras por um “projeto comum de nação” (DOMIGUES, 2007, p. 101). Por conta de sua diversidade, optamos por designá-lo no plural: movimentos negros, integrando os diferentes grupos com a perspectiva acima mencionada. Como complementa Santos (2008), ainda que o racismo dificulte a

construção da “identidade negra como valor e projeto” (p.12), os movimentos negros “tendem a uma sincronia em termos de significado” (p.14). Ou seja, mesmo com suas diferentes perspectivas, pautas e formas de reivindicação, há semelhanças no modo de pensar e agir, visando à resistência negra.

A diversidade e a complexidade dos movimentos negros refletem nos diferentes tipos de iniciativas conduzidas ao longo da História, o que podemos observar nos propósitos e modos de intervenção na Educação, pautados por organizações negras. Domingues (2007) destaca que após a Abolição, essas organizações chegaram a um nível maior de articulação, o que “não pode ser mais obliterado pela historiografia e, especialmente, pelas linhas de pesquisas especializadas no resgate dos movimentos sociais do período republicano” (DOMINGUES, 2007, p.122).

Com o apoio de Silva (2003), identificamos que desde 1945, o período Pós-Estado Novo foi fecundo para partidos políticos e para “reuniões, congressos e convenções da raça negra” (SILVA, 2003, p.218). Ao tratar do contexto da União dos Homens de Cor (UHC), organização criada em 1943 em Porto Alegre, a autora expõe que circulava no Brasil a ideia de busca pela “elevação cultural”. Seguindo a tendência, certos movimentos negros da época – principalmente os representados pelos sujeitos negros universitários – propunham intervir a favor do “alevramento moral da gente negra”, que envolvia a ascensão cultural de pessoas negras e a destruição do mito da inferioridade racial (SILVA, 2003, p.218).

Atuando em diversas frentes, a União dos Homens de Cor também contribuiu para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, tanto na perspectiva da escolarização, como na Educação Profissional, bem como em iniciativas voluntárias voltadas para a alfabetização de jovens e adultos (SILVA, 2003). Silva (2003) também encontrou registros sobre o caráter assistencial da organização, como visto a seguir:

A UHC tem por finalidades manter moços e moças em cursos superiores, concedendo-lhes roupa, alimentação, etc. para que possam concluir os estudos [...]. E ampla campanha de alfabetização, de forma que, dentro de 10 anos não exista um único homem de cor que não saiba ler.” (João C. Alves, jornal Quilombo, Ano I, nº 1, p. 3, dezembro de 1948 apud SILVA, 2003, p. 227)

Outro aspecto da UHC presente em outras organizações negras contemporâneas era o espírito aparentemente conciliador, “humano, democrático e universalista”, que se expressava principalmente nos documentos escritos da

instituição (SILVA, 2003, p.223). Como sinal da não homogeneidade dos movimentos negros, não havia um consenso quanto à definição e à existência do preconceito racial. Conforme Andrews (1998), a classe média negra acaba por absorver os mitos de igualdade da República, o que era registrado na imprensa negra, como no jornal *O Clarim da Alvorada*. Mesmo em meio a publicações controversas, é notável a importância da imprensa negra na denúncia da base racial das diferenças sociais, incluindo a negação do acesso à educação, como registrado no jornal *Senzala*, de 1946:

Os negros precisam se unir para reivindicar de fato os direitos que desde há muito já nos são outorgados por lei. Pois é sabido que até hoje os negros são barrados na Escola Militar, na Escola Naval, na Aeronáutica [...]. E o problema não é só de ordem cultural e econômica. É também de caráter social, pois se é vedado na sociedade o acesso de grande parte do elemento negro, nós temos que enfrentar essa sociedade reacionária e anti-cristã, apresentando-lhe a lamentável falha democrática. (Agnaldo de Oliveira Camargo, *Senzala*, Ano I, nº 1, p. 11, janeiro de 1946, São Paulo) (SILVA, 2003, p. 220)

Ainda que a historiografia da educação tradicionalmente dispense os jornais de entidades negras, essas produções se tornaram fontes fundamentais para comprovar a preocupação de movimentos negros em organizar e difundir meios de acesso à educação, muitas vezes com a nítida reflexão de que seria necessária uma educação em moldes próprios, com referências africanas (GONÇALVES e SILVA, 2000; PERES, 2002; FONSECA, 2007). Trazendo como exemplo o jornal *A Voz da Raça*, produzido pela Frente Negra Brasileira (FNB), Gonçalves e Silva (2000, p.143) destacam que “os estudantes negros não deveriam afastar-se da educação de tradição africana, tampouco deixar-se aprisionar por ideologias que pretensamente os levassem à aceitação pelas classes poderosas da sociedade e, assim, afastar-se de seu grupo racial.”

Entre a década de 30 e a década de 40, percebia-se nas organizações negras um sentido maior de autonomia, em vez de reivindicar a tutela do Estado para concretizar a necessidade de educar a população negra diante da recente abolição. A própria FNB é um exemplo, chegando a construir um projeto de criar o “Liceu Palmares”, que proporcionaria a escolarização e a formação política, buscando mudanças positivas na autoimagem das pessoas negras (GONÇALVES e SILVA, 2000).

Outra organização que efetivamente contribuiu para a Educação de Adultos foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), criada no Rio de Janeiro em 1944, quase extinta na ditadura militar – a qual levou ao autoexílio de seu grande protagonista, Abdias Nascimento. Mais do que um teatro de atores negros, o TEN abarcava o jornal *Quilombo*, cursos de alfabetização e de corte e costura e o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro e foi o organizador do I Congresso do Negro Brasileiro: “Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país” (DOMINGUES, 2007, p. 109).

Poderíamos citar tantas outras iniciativas de organizações negras que investiram na formação das pessoas jovens e adultas, sobretudo a formação cidadã e política da população negra, que não caberiam no recorte necessário a este espaço. Então, realçamos as considerações de Silva (2003):

Note-se que a educação formal e a preparação profissional foram sempre perseguidas pelos negros organizados, em diferentes épocas. A Frente Negra Brasileira em São Paulo, nos anos 1930, constituiu extensas turmas de alfabetização. Os diretores fundadores do Renascença Clube do Rio de Janeiro (nos anos 1950) chegavam mesmo a comprar livros para os alunos em dificuldades. O TEN criou escolas de atores e aulas de alfabetização. A União Cultural dos Homens de Côr do DF constituiu diversos cursos de corte e costura para empregadas domésticas (SILVA, 2003, p. 227).

É também importante destacar as contribuições dos movimentos negros na Educação em geral. Com maior ênfase durante as décadas de 70 e 80, houve:

proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica.” (DOMINGUES, 2007, p.115-116)

Todo esse processo de reivindicações sofreu algumas modificações a partir dos anos 80, com maior intensidade na década de 90. Frente à institucionalização das lutas nos panoramas nacional e internacional, passou a ser mais comum a presença de organizações não governamentais (ONGs) no campo de disputa dos movimentos sociais, incluindo os de combate ao racismo. Percebe-se que a “noção de cidadania” (SANTOS, 2008, p. 8) passa fazer parte de forma significativa na pauta dos

movimentos negros. Como exemplo, mencionamos o Geledés – Instituto da Mulher Negra, com “intervenção política em prol das mulheres negras em diferentes campos de atuação: direitos humanos, saúde reprodutiva, educação de jovens e adultos, etc.” (SANTOS, 2008, p. 15).

Como outro marco que gerou desdobramentos que poderiam ser reconhecidos pelos estudos e políticas de EJA é a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. Foi um espaço de divergências entre organizações de movimentos negros, a delegação brasileira e outras delegações, e entre o próprio movimento negro, constando a “quase impossibilidade de alcançar um consenso mínimo entre nações para enfrentar ‘a problemática étnica/racial’ ” (CARNEIRO, 2002, p. 211).

Entretanto, apesar dos conflitos, houve avanços nos diálogos sobre as relações étnico-raciais na Educação e um fruto emblemático foi a sistematização do Programa de Ação da Conferência de Durban. De acordo com o que Carneiro (2002) nos partilha, esse documento realçou a necessidade de atenção a tópicos que precisam avançar para erradicar desigualdades raciais, dentre eles: recursos adicionais para programas voltados para afrodescendentes; políticas voltadas para mulheres e jovens afrodescendentes; educação, tecnologia e “história e contribuição dos povos africanos”; maior interação entre países das Américas e outras diásporas; analfabetismo. Segundo Carneiro (2002, p.213), todas essas e outras reivindicações davam corpo à urgência de se lutar para além das condições de acesso e permanência de pessoas negras no ensino universitário.

Percebemos que as organizações negras se mobilizaram para a estruturação da Educação de Jovens e Adultos, ora por vias do voluntariado, ora por pressão por políticas públicas. Portanto, o justo e razoável seria que tais iniciativas contassem na historiografia da modalidade e fossem objeto de pesquisa como parte dos estudos sobre EJA.

Podemos dizer que, apesar de seu histórico de combate a desigualdades sociais e da defesa pela “classe trabalhadora”, a EJA – nas suas dimensões das políticas, práticas pedagógicas e pesquisas – já passou da hora de encarar as raízes das desigualdades raciais, principalmente após a lei nº 10.639 de 2003. É preciso afirmar que raça não é um mero recorte da identidade de alguém, mas sim uma dimensão fundamental de um sujeito que a veste do nascimento à morte, ainda que

interaja com as demais identidades e posições sociais que essa pessoa ocupe (SILVA, 2004). Para isso, é urgente encarar o mito da democracia racial, que parcialmente justifica o apagamento das questões étnico-raciais do campo de estudos da modalidade. Reconhecemos, porém, que a crítica que se tece neste trabalho não se restringe a uma única modalidade educacional, mas também às visões sobre educação.

É necessário reconhecer os desafios relacionados ao setor acadêmico dos movimentos negros, sendo alguns: “ultrapassar os limites das classes universitárias e médias e ganhar os extratos negros menos favorecidos” (RIOS, 2009, p. 270); melhorar a qualidade das revisões bibliográficas (RIOS, 2009, p. 272) e romper com a concentração de estudos em SP e RJ (RIOS, 2009, p. 272).

Finalmente, para avançar no entrelaçamento entre os temas Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos, recorreremos à proposta exposta por Joselina Silva: “Estudar o passado pode nos ajudar a observar o quanto diferentes práticas e manifestações culturais e políticas contribuíram para a organização dos negros no presente” (SILVA, 2003, p.232).

4. ANÚNCIOS DA PESQUISA: SUPERANDO A ESCASSEZ DE ESTUDOS SOBRE EJA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A seguir, serão apresentados os resultados desta pesquisa, a partir do percurso descrito na introdução desde o levantamento dos trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Como exposto na Tabela 1, ao inserir no campo de busca os descritores "Educação de Jovens e Adultos" e "relações étnico-raciais", no período de 2010 a 2019, foram encontrados primeiramente 1818 títulos, dos quais 620 títulos foram lidos. Após a leitura dos títulos, encontramos 27 trabalhos cujos títulos envolviam as duas categorias principais para leitura dos resumos.

Todavia, não foi possível acessar o resumo da dissertação "PROEJA e diversidade étnico-racial: desafio e ensejo para formação de professores", do CEFET-MG, o qual acabou por ser descartado. Com o avanço da pesquisa, descartou-se também a dissertação "Contribuições da Etnomatemática para a Educação de Jovens e Adultos – EJA e para a Formação de Professores", da Universidade Federal Fluminense (UFF), que não abordou as questões raciais, sendo voltada para o campo da Educação Popular. Isto foi constatado após a busca no documento do trabalho completo por termos como "raça", "racismo", "negro", "racial", os quais em nenhum momento foram citados. Ocorreu, portanto um equívoco inicial, pelo desconhecimento acerca da área da Etnomatemática.

Finalmente, o corpus da pesquisa se deu com um total de 25 trabalhos levantados, dos quais 11 eram de Mestrado Acadêmico, 11 de Mestrado Profissional e três de Doutorado. A lista completa dos trabalhos, em ordem cronológica, pode ser encontrada no Quadro 2.

Tabela 1- Síntese quantitativa do levantamento realizado

Resultados da busca	Quantidade
Total de trabalhos indicados pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	1818
Total de títulos lidos	620
Total de trabalhos levantados	25
Dissertações – Mestrado Acadêmico	11
Dissertações – Mestrado Profissional	11
Teses	3

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Como primeiro destaque, realçamos o impacto da produção do Mestrado Profissional acerca da temática (11), com o mesmo do Mestrado Acadêmico (11). Em contraste à produção de dissertações, apenas três teses foram encontradas, demonstrando menor interesse dos pesquisadores dos cursos de doutorado pela temática.

Quadro 2 - Trabalhos levantados, em ordem cronológica

ANO	Título	AUTOR	ORIENTADOR	IES	GRAU ACADÊMICO
2010	Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública	Joana Célia dos Passos	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	UFSC	Doutorado
2010	Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos	Dayse Cabral De Moura	Telma Ferraz Leal	UFPE	Doutorado
2011	As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural	Karla de Oliveira Santos	Nanci Helena Rebouças Franco	UFAL	Mestrado Acadêmico
2011	PROEJA e diversidade étnico-racial: desafio e ensejo para formação de professores	Renato Lopes dos Santos	Silvani dos Santos Valentim	CEFET-MG	Mestrado Acadêmico
2012	Presença de alunos negros no ensino profissionalizante na Primeira República em Cuiabá.'	Zilma Maria Silva Marques	Maria Lúcia Rodrigues Müller	UFMT	Mestrado Acadêmico
2012	Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos da Comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/Pa	Maria Bárbara da Costa Cardoso	Salomão Antonio Mufarrej Hage	UFPA	Mestrado Acadêmico
2013	Articulação entre questões étnicas e raciais e a educação de pessoas jovens e adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do ministério da educação	Rosimara Silva Correia	Roseli Rodrigues de Melo	UFSCar	Mestrado Acadêmico
2015	Jovens negros trabalhadores: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves	Neusa Pereira de Assis	Silvani dos Santos Valentim	CEFET-MG	Mestrado Acadêmico
2016	A Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – Caetitê/BA: um estudo no Curso Técnico em Secretariado – PROEJA'	Celeste Aparecida Pimentel	Antonio Pereira	UNEB	Mestrado Profissional

2016	A presença negra na educação de jovens e adultos	Waldineia Teles Pereira	Iolanda Oliveira	UFF	Mestrado Acadêmico
2016	O Professor da EJA e a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER's'	Bruna de Oliveira Eronimo	Ahyas Siss	UFRRJ	Mestrado Acadêmico
2016	Relações Étnico-raciais na Educação: concepções elaboradas por professores(as) e estudante(s) da educação de jovens e adultos da Escola Nise da Silveira após a promulgação da Lei 10.639/03	Irani da Silva Neves	Nanci Helena Rebouças	UFAL	Mestrado Acadêmico
2016	Sou analfabeta, mas não sou pacata": Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita'	Ediany Aparecida Pereira Lima	Carmem Lúcia Eiterer	UFMG	Mestrado Acadêmico
2016	Um estudo de caso sobre a educação para as relações étnico-raciais na fronteira oeste de Mato Grosso: implicações curriculares no Centro de Educação de Jovens e Adultos "Professor Milton Marques Curvo"	Antonio Sidney Miranda Silva	Paulo Alberto dos Santos Vieira	UEMT	Mestrado Acadêmico
2018	A História da África cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos'	Pedro de Souza Santos	Nelson Schapochnik	USP	Doutorado
2018	A história e cultura afro-brasileira no currículo da EJA: sentidos e significados atribuídos por docentes de uma escola da Rede Estadual de Salvador	Ubiraci Carlucio dos Santos	Patrícia Lessa Santos Costa	UNEB	Mestrado Profissional
2018	As questões étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos em prisões: um estudo de intervenção pedagógica formativa de professores da penitenciária de serrinha – BA	Juliana Goncalves dos Santos	Antonio Pereira	UNEB	Mestrado Profissional
2018	Educação antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da mostra criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra'	Dejiaria Santiago de Jesus	Antonio Pereira	UNEB	Mestrado Profissional
2018	Educação de jovens e adultos trabalhadores, relações étnico-raciais e ensino de geografia: aprendizados de um olhar em busca da interseccionalidade	Tiago Dionisio da Silva	Sandra Regina Sales	UFRRJ	Mestrado Acadêmico

2018	Mulher, negra e estudante : gênero e raça na Educação de Jovens e Adultos	Juliana da Rosa Brochado,	Juliana Brandão Machado	UNIPAM PA	Mestrado Profissional
2019	Enegrecer a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença - Bahia	Jones Cesar da Paixão,	Edite Maria da Silva de Faria	UNEB	Mestrado Profissional
2019	Ensino de Arte na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais	Adriana Santana da Silva	Natalino Neves da Silva	UFMG	Mestrado Profissional
2019	Formação continuada de educação em relações étnico-raciais para professores (ras) da Educação de Jovens e Adultos – EJA da cidade de João Monlevade – MG	Marinete Da Silva Morais	Natalino Neves da Silva	UFMG	Mestrado Profissional
2019	Processos educativos na Comunidade Jongueira De Anchieta: práticas de enfrentamento ao racismo na Educação de Jovens e Adultos	Francisco De Assis Xavier	Patrícia Gomes Rufino Andrade.	UFES	Mestrado Profissional
2019	Relações étnico-raciais voltadas para Lei 10.639/03 no âmbito da educação de jovens e adultos no Município de Limoeiro – PE	Jaqueline Mirelle de Melo Nascimento Silva	Adlene Silva Arantes	UPE	Mestrado Profissional
2019	Ressignificando a África e a cultura afro-brasileira uma pesquisa de intervenção na EJA no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto	Nitevaldo Eloi dos Santos	Antonio Pereira	UNEB	Mestrado Profissional

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Ao lançarmos nosso olhar sobre a distribuição geográfica dos trabalhos (Tabela 2), nos deparamos com a seguinte constatação: o Sudeste e o Nordeste apresentam dez produções, sendo quatro de Minas Gerais, três do Rio de Janeiro, duas de São Paulo e uma do Espírito Santo. Por sua vez, no Nordeste há seis trabalhos da Bahia, dois de Alagoas e dois de Pernambuco. O Centro-Oeste apresentou dois, ambos de Mato Grosso, bem como o Sul, sendo um de Santa Catarina e outro do Rio Grande do Sul. Por fim, foi encontrado um trabalho da região Norte, do estado do Pará.

Tabela 2 - Quantidade de trabalhos por região, estado e IES

Região	Estado	Quantidade de Trabalhos	IES	Quantidade de trabalhos
Sudeste	MG	4	UFMG	3
			CEFET-MG**	1
	RJ	3	UFRJ	1
			UFRRJ	2
	SP	2	USP	1
			UFSCar	1
ES	1	UFES	1	
Nordeste	BA	6	UNEB	6
			UFBA*	0
	AL	2	UFAL	2
	PE	2	UFPE	1
			UPE	1
			CEFET-MG**	1
Centro-oeste	MT	2	UNEMAT	1
			UFMT	1
Sul	SC	1	UFSC	1
	RS	1	UNIPAMPA	1
Norte	PA	1	UFPA	1
TOTAL DE TRABALHOS LEVANTADOS				25

*Inserimos a UFBA na listagem para evidenciar ausência de trabalhos encontrados sobre a temática, apesar da importância da instituição na produção acadêmica no estado da Bahia. Sabemos que houve uma dissertação defendida por Silvia Kelly Nascimento Ferreira, intitulada “A gestão escolar e as relações étnico-raciais: a implementação da lei 10639/03 no contexto da EJA em duas escolas da rede municipal de educação de Feira de Santana – BA”, mas que ainda não se encontra disponível na plataforma pesquisada.

**Caso tivéssemos considerado o trabalho “PROEJA e diversidade étnico-racial: desafio e ensejo para formação de professores”, contabilizaríamos dois trabalhos no CEFET-MG.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Esse cenário aponta uma diferença ao exposto por Soares, Silva e Ferreira (2011), que identificaram o Sudeste como centro de produção sobre Educação de Jovens e Adultos, assim como Haddad (2000). Percebemos que, tratando-se de Relações Étnico-Raciais na EJA, o Sudeste deixa de ser o polo. Entretanto, há uma maior distribuição das produções em estados do Sudeste, diferente do Nordeste, onde a Bahia concentra o quantitativo de trabalhos levantados.

Referente à Bahia, destacamos o protagonismo da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em especial do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Além de fortalecer a produção sobre variados temas que envolvem

a EJA, o MPEJA demonstra uma sensibilidade à importância das questões raciais. Inferimos que isso se dá tanto por um perfil da universidade, quanto do grau acadêmico, pois percebemos que o recorte temático em questão tem sido investigado em diferentes programas de Mestrado Profissional do Brasil, quase na mesma medida que o Mestrado Acadêmico, como demonstrado acima.

4.1. RESULTADOS POR CATEGORIA

No que toca a divisão dos focos temáticos dos trabalhos encontrados, a partir da leitura dos 25 resumos, identificamos cinco categorias, as quais serão mais profundamente analisadas à frente. Como visto na Tabela 3, foram levantados oito estudos sobre Política Educacional, sete sobre Práticas Pedagógicas, cinco sobre Sujeitos da EJA, quatro sobre Currículo e um sobre o Campo de estudos da EJA.

Tabela 3 - Quantidade de estudos por categoria

Categorias identificadas	Quantidade de estudos
Política Educacional de EJA	8
Práticas Pedagógicas na EJA	7
Sujeitos da EJA	5
Currículo de EJA	4
Campo de estudos da EJA	1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

A seguir, compartilharemos nossas análises de acordo com as categorias.

4.1.1. Política Educacional de EJA

Para esta categoria, agrupamos os trabalhos (os quais foram listados no Quadro 2) que em seus resumos apontam para análises sobre implementação de legislação, impactos de transformações sociais na produção de políticas educacionais e ênfase na EJA como política pública em que diferentes atores sociais interagem historicamente, uma percepção semelhante à ementa do GT 5 da Anped:

Campo de confluência de estudos e pesquisas, de âmbito nacional e internacional, sobre políticas públicas em educação: relações

governamentais e de articulação entre atores diversos. Processos de formulação e implementação de políticas em educação. Análise das repercussões das políticas públicas na educação básica, superior e nas modalidades de ensino. Gestão pública do sistema educacional brasileiro e pesquisas comparadas. Relações entre mudanças institucionais e mudanças sociais no campo educacional. Modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação. Relações de poder e governo no campo educacional. (ANPED, 2023)

Ao total, listamos oito trabalhos que trataram de Política Educacional como categoria central, sendo sete dissertações e uma tese, intitulada: “Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública” (PASSOS, 2010).

Quadro 2 - Estudos identificados na Categoria Política Educacional de EJA

Nº	TÍTULO	AUTORIA
1.	A presença negra na Educação de Jovens e Adultos	PEREIRA, 2016
2.	Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação	CORREIA, 2013
3.	Educação antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos: Uma análise da mostra criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra	JESUS, 2018
4.	Juventude Negra na EJA: Os desafios de uma Política Pública	PASSOS, 2010
5.	O Professor da EJA e a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER's	JERONIMO, 2016
6.	Relações Étnico-Raciais na Educação: Concepções Elaboradas por professores(as) e estudante(s) da Educação de Jovens e Adultos da Escola Nise da Silveira após a promulgação da Lei 10.639/03	NEVES, 2010
7.	Relações Étnico-Raciais voltadas para Lei 10.639/03 no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no Município De Limoeiro – PE	SILVA Jaqueline, 2019
8.	Um estudo de caso sobre a educação para as relações étnico-raciais na fronteira oeste de mato grosso: implicações curriculares no centro de educação de jovens e adultos “Professor Milton Marques Curvo”	SILVA Antonio, 2016

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Ademais, no eixo central Política Educacional, identificamos temas que dialogaram com outras categorias. A categoria “Currículo” esteve nitidamente presente nos trabalhos “Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do

Ministério da Educação“; “Educação Antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos: Uma análise da mostra criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra” e “Um estudo de caso sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na fronteira oeste de Mato Grosso: implicações curriculares no Centro de Educação de Jovens e Adultos ‘Professor Milton Marques Curvo’ ”.

A categoria “Sujeitos da EJA” foi abordada nos resumos dos trabalhos “A presença negra na educação de jovens e adultos”, “Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública” – enfatizando a população negra como público da EJA, sendo o segundo voltado para a especificidade de jovens negros.

Percebemos também a frequência do foco na Lei nº10.639/2003 sob a perspectiva da Política Educacional, sendo mencionada nos objetivos dos trabalhos: Educação Antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise Da Mostra Criativa Salvador De Arte, Educação E Cultura Negra”, “O Professor da EJA e a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER’s”, “Relações Étnico-raciais na Educação: concepções elaboradas por professores(as) e estudante(s) da educação de jovens e adultos da Escola Nise da Silveira após a promulgação da Lei 10.639/03”, “Relações étnico-raciais voltadas para Lei 10.639/03 no âmbito da educação de jovens e adultos no Município de Limoeiro – PE”.

Como aporte teórico exposto principalmente nos resumos lidos, observamos a frequência de autores e autoras consolidados nos estudos sobre Educação de Jovens e Adultos, tanto por contribuírem no conhecimento sobre a História da modalidade, quanto a sua função social. Ressaltamos que a numeração indicada no Quadro 3 refere-se à quantidade de trabalhos levantados em que o autor ou autora foi mencionado no resumo ou na introdução do arquivo completo. A distinção entre as áreas “Debates sobre Educação”, “EJA” e “EJA e Relações Étnico-Raciais” foi feita após a busca na lista de referências dos trabalhos completos, observando os títulos que foram citados. No primeiro campo, inserimos autores que tratam de Educação de modo geral, para além da EJA, colaborando com interlocuções com o contexto social. Em “Área não identificada”, agrupamos autores que não foram identificados por não estarem na lista de referências (apesar de citados).

Quadro 3 - Síntese do referencial teórico dos estudos da categoria Política Educacional de EJA.

Área	Autores e Autoras
------	-------------------

Debates sobre Educação	Paulo Freire (4); Rodrigues e Abramowicz (1).
EJA	Haddad (4); Di Pierro (3); Haddad & Di Pierro (3); Arroyo (2); Paiva (2); Paiva e Oliveira (1); Natalino Silva (1), Costa et al (1); Machado (1); Dayrell (1); Carrano (1); Charlot (1); Ednéia Santos (1).
Relações Étnico-Raciais	Gomes (7); Munanga (4); Cavalleiro (2); Schwarcz (1); Hasenbalg (1); Jaccoud (1); Domingues (1); Franco (1); Fonseca (1); Gonçalves e Silva (1); Guimarães (1); Cashmore (1); Silva (1); Moore (1); Constantino (1); Silva e Araújo (1); Maria Müller (1); Ricardo Henriques (1); Iolanda de Oliveira (1).
EJA e Relações Étnico-Raciais	Gomes (2); Siss e Barreto (1), Natalino Silva (1), Costa (1); Passos (1); Passos e Santos (1).
Área não identificada	Lobo e Carvalho (2004)*

* Autores mencionados apenas no resumo da dissertação de Jerônimo (2016). Todavia não foram citados no trabalho completo, nem na lista de referências.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Em relação ao percurso metodológico, fizemos as seguintes observações compartilhadas no Quadro 4, no qual os trabalhos listados anteriormente em ordem alfabética no Quadro 2 foram identificados de 1 a 8. O estudo 5, “O Professor Da EJA E A Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER’s”, apresentou como a técnica “bola de neve” para executar entrevistas semiestruturadas: a escolha dos sujeitos da pesquisa não se deu pela autora, mas sim por cada entrevistado que indicava outro para participar da entrevista.

Quadro 4 - Aspectos metodológicos dos estudos da categoria Política Educacional de EJA.

Tipos/técnicas/instrumentos de pesquisa	Estudos - Política Educacional de EJA							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Abordagem Qualitativa	X	X	X	X	X	X	X	X
Pesquisa bibliográfica					X	X		X
Estudo de caso						X		
Observação				X				
Diário de campo								
Questionário	X					X	X	
Formulário de recolha de informações			X					
Entrevista	X			X			X	X
Entrevista semiestruturada					X			

Análise documental		X	X			X	X	X
Análise do conteúdo		X	X					
Análise quantitativa e qualitativa	X	X	X					X

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Outro aspecto analisado nos resumos foram os resultados. Em alguns estudos foi necessário complementar a coleta de informações nos capítulos dos resultados ou Considerações Finais. A saber, como no resumo da dissertação “A presença negra na educação de jovens e adultos” não identificamos os resultados, foi necessário buscar no arquivo completo. Assim sendo, sintetizamos os resultados das pesquisas no Quadro 5.

Quadro 5 - Síntese dos resultados da categoria Política Educacional de EJA.

ESTUDO	PRINCIPAIS RESULTADOS
1. PEREIRA, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Questões raciais afetam no atraso ou não conclusão da educação básica • Necessidade precoce de trabalhar afeta os estudos • Relação entre raça, juvenilização da EJA e fracasso escolar • Racismo, discriminação e desrespeito percebidos por discentes, com maior teor na escola e em seguida no ambiente de trabalho.
2. CORREIA, 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Nos documentos curriculares estudados, não há diálogo efetivo entre EJA e Relações Étnico-Raciais • Fragilidades nos documentos para efetivação da Lei nº 10.639/2003 na EJA
3. JESUS, 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Os documentos oficiais estudados contemplam questões étnico-raciais. Todavia, há fragilidades e equívocos na abordagem de temas, inclusive com reforço a estereótipos negativos. • Nos documentos estudados, não há diálogo efetivo entre EJA e Relações Étnico-Raciais
4. PASSOS, 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Profissionais da EJA apresentam visão negativa sobre juventudes, em especial sobre jovens negros • Na escola municipal pesquisada, a educação das relações étnico-raciais não integra a proposta de formação humana, que estrutura o funcionamento da instituição.
5. JERONIMO, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Foram identificadas como marcas do processo educacional, segundo os discentes: questões raciais, juvenilização, problemas sociais, desejo de preparo e ascensão no mercado de trabalho e preocupação com comportamento e relacionamento interpessoal dentro e fora da escola. • Alta rotatividade dos docentes da EJA

6. NEVES, 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Especificidades da EJA apontam para necessidade de “investimento na formação político pedagógica dos seus atores”. A prática dos docentes necessita de “aprofundamento sobre o tema para superar ideias preconceituosas” (NEVES, 2010)
7. SILVA Jaqueline, 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Foi identificado um projeto voltado para EJA com foco em práticas pedagógicas sobre relações étnico-raciais • Como resultado da intervenção pedagógica, foi desenvolvida uma oficina sobre Relações Étnico-Raciais na literatura de cordel e foi criado um projeto de extensão voltado para Relações Étnico-Raciais na prática docente
8. SILVA Antonio, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Nos documentos estudados, não há diálogo efetivo entre EJA e Relações Étnico-Raciais • Dificuldade em apresentar sobre diversidade em geral de forma positiva no currículo

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Após o levantamento dos resultados, observamos alguns pontos em comum. O primeiro é a evidente incongruência entre o que rege a Lei nº 10.639/2003 e as políticas educacionais de EJA, tanto a nível de documentação municipal, como documentos que regem o funcionamento de escolas investigadas. Inferimos que isto é desdobramento de outro resultado observado: o distanciamento entre a produção de políticas para a modalidade e políticas para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Quando se trata de diretrizes voltadas para a organização da EJA, não se observa preocupação em considerar racismo e construir uma política que pautem também o direito à diversidade étnico-racial – como seria indicado por Gomes (2011a). De modo semelhante, propostas de organização curricular e regimental que visam à implementação da Lei nº 10.639/2003, apresentam fragilidades em se articular com a Educação de Jovens e Adultos. Podemos tomar como exemplo o trabalho de Correia (2013), o qual teve como objeto de estudo propostas pedagógicas difundidas pelo Ministério da Educação. Dentre todas as modalidades educacionais avaliadas, a EJA apresentou menor destaque nas propostas curriculares para desenvolver temática racial de modo transversal.

4.1.2. Práticas Pedagógicas na EJA

Para agrupar como “Práticas Pedagógicas na EJA”, consideramos os trabalhos em que o objeto de estudo esteve atrelado à atividade docente, principalmente em sala de aula. Concordamos com Laffin (2006, p. 74), quando a autora descreve três dimensões da prática pedagógica: “o contexto social, dimensões escolares e de socialização profissional do professor.” Os três âmbitos abrangem respectivamente questões e dilemas que atingem os docentes ao longo da história e na conjuntura contemporânea, as atividades da rotina e as interações sociais no cotidiano escolar com os demais sujeitos e com a vivência do currículo na prática e, por fim, os reflexos da formação inicial e continuada, bem como as demandas de estudo e necessidades pessoais. Laffin (2006) nos ajuda a compreender as práticas pedagógicas para além da metodologia desenvolvida em sala de aula, visto que:

O exercício da docência está, de certa forma, pré-configurado pela instituição educativa e por uma “rotina institucionalizada” no que se refere aos modos de acontecimento da prática educativa. No entanto, o professor é um agente ativo no seu fazer, pois precisa construir significados sobre as realidades nas quais opera e sobre as condições que encontra no seu ambiente de trabalho. (LAFFIN, 2006, p. 74)

Ao nos depararmos com os estudos levantados – expostos no Quadro 6, percebemos que três enfatizam a formação docente no título, embora todos em certa medida tratem da temática, mas acabam fornecendo indicativos para as formas do fazer pedagógico.

Quadro 6 - Estudos identificados na Categoria Prática Pedagógica de EJA

Nº	TÍTULO	AUTORIA
1.	As questões étnico-raciais na educação de jovens e adultos em prisões: um estudo de intervenção pedagógica formativa de professores da penitenciária de Serrinha – BA	SANTOS Juliana, 2018
2.	Enegrecer a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença – Bahia	PAIXÃO, 2019
3.	Ensino de Arte na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais	SILVA Adriana, 2019

4.	Formação continuada de educação em relações étnico-raciais para professores (ras) da Educação de Jovens e Adultos – EJA da cidade de João Monlevade – MG	MORAIS, 2019
5.	Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na Educação de Jovens e Adultos	MOURA, 2010
6.	Processos educativos na comunidade jogueira de Anchieta: práticas de enfrentamento ao racismo na Educação de Jovens e Adultos	XAVIER, 2019
7.	Ressignificando a África e a cultura afro-brasileira uma pesquisa de intervenção na EJA no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto	SANTOS Nitevaldo, 2019

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Ao observarmos os objetos de estudo (Quadro 7), percebemos que cada autor e autora pesquisou sobre práticas pedagógicas da EJA com focos diferenciados. Destaca-se que a Lei nº 10.639/2003 se mostrou como um tema subsidiário dos demais trabalhos, sendo mais evidente na dissertação “Enegrecer a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença – Bahia”, no qual a implementação da lei foi objeto de análise.

Quadro 7 – Temáticas centrais dos estudos da categoria "Práticas Pedagógicas de EJA"

Temática	Estudos – Práticas Pedagógicas de EJA						
	1	2	3	4	5	6	7
Âmbito prisional	X						
Lei nº10639/2003		X					
Ensino de Arte			X				
Educação das Relações Étnico-Raciais na prática				X			
Aulas de leitura					X		
Cultura local – Jongo						X	
Concepções de estudantes							X

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Dentre os sete trabalhos relacionados a Práticas Pedagógicas, identificamos como referencial teórico os autores e as autoras citados no Quadro 8, além de outros

de áreas específicas voltados para determinados objetos de estudo, como ensino de artes, educação para privados de liberdade e formação de professores .

Quadro 8 - Síntese do referencial teórico dos estudos da categoria Práticas Pedagógicas de EJA.

Área	Autores e Autoras
Debates sobre Educação	Paulo Freire (5); Brandão (2); B S Santos (1).
EJA	Arroyo (3); Haddad (2); Faria (1); Amorim e Duques (1); Jardimino e Araujo (1); De Vargas (1); Fantinato e Monteiro (1); Soares (1); Beisiegel (1) e Sposito (1).
Relações Étnico-Raciais	Munanga (3), Gomes (3), Adichie (1); Hall (1); Domingues (1), Chaves (1), Guimarães (1); Almeida (1); Romão (1); H. Santos (1), hooks (1)
EJA e Relações Étnico-Raciais	Gomes (2), Passos (1), Silva Neves (1)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Quanto à escolha da metodologia (Quadro 9), percebemos que todos os trabalhos foram de abordagem qualitativa com atividades de campo. A análise documental foi apontada como uma técnica de apoio em duas pesquisas, e o questionário em três. Destacamos que dos sete trabalhos, o único que não foi produto de mestrado profissional foi a tese de Moura (2010), lembrando que ao total de estudos de todas as categorias, 11 foram do mestrado acadêmico.

Percebemos, então, que tal formato de pesquisa, que demanda pelo desenvolvimento de atividades de intervenção na realidade investigada, está ligado à ênfase no estudo e na produção de práticas pedagógicas de EJA, havendo uma preocupação em complementar a formação docente no que toca o aprofundamento acerca das questões raciais e a produção de materiais e propostas didáticas. Além do diálogo com profissionais da docência, identificamos o desenvolvimento de atividades formativas com estudantes, que foi o caso do trabalho de Nitevaldo Santos (2019).

Quadro 9 - Aspectos metodológicos dos estudos da categoria Prática Pedagógica de EJA.

Tipos/técnicas/instrumentos de pesquisa	Estudos – Práticas Pedagógicas de EJA						
	1	2	3	4	5	6	7
Abordagem Qualitativa	X	X	X	X	X	X	X
Pesquisa exploratória			X				
Estudo de caso		X					
Pesquisa-ação			X				
Pesquisa de intervenção	X	X	X	X		X	X
Observação	X	X	X				
Observação participante			X				
Grupo focal	X						
Diário de campo	X						X
Questionário	X	X					X
Entrevista			X	X		X	
Entrevista semiestruturada			X	X	X		
Atividade formativa		X		X			X
Análise documental		X		X			
Análise do discurso textualmente orientada					X		

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

No Quadro 10, sistematizamos os resultados dos sete trabalhos desta categoria.

Quadro 10 - Síntese dos resultados da categoria Práticas Pedagógicas de EJA.

ESTUDO	PRINCIPAIS RESULTADOS
1. SANTOS Juliana, 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Memórias e atitudes dos sujeitos marcadas pela predominância das concepções hegemônicas sobre as questões raciais, com determinados preconceitos. • Intervenção pedagógica gerou modificações no trabalho de professores, gerando maior preocupação com a escolha dos materiais didático-pedagógicos. • Identidade negra positiva poderá colaborar na reintegração social dos estudantes em privação de liberdade.
2. PAIXÃO, 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na implementação da Lei nº 10.639/2003. • Questões étnico-raciais tratadas em ações pontuais, como no mês de novembro, mas não eram abordadas no Projeto Político Pedagógico • Intervenção pedagógica gerou interesse nos docentes da EJA em produzir práticas que levem à efetivação da Lei nº

	10.639/2003, “na perspectiva de educação inclusiva da diversidade” (PAIXÃO, 2019).
3. SILVA Adriana, 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Fragilidades na formação inicial e continuada acerca das Relações Étnico-Raciais para docentes de Artes, demandando maiores investimentos em tal área. • O trabalho levou ao conhecimento de possíveis práticas pedagógicas para abordar questões raciais na EJA. • Intervenção pedagógica foi a criação de um site com conteúdos de Artes e questões raciais para ensino na EJA.
MORAIS, 2019 4.	<ul style="list-style-type: none"> • Fragilidades na formação docente inicial e continuada acerca das Relações Étnico-Raciais, o que leva ao desconhecimento de propostas pedagógicas que levem em conta tais questões na EJA. • Intervenção pedagógica foi a criação do Curso de Formação Continuada de Educação em Relações Étnico-Raciais para Professores/ras da Educação de Jovens e Adultos – EJA da cidade de João Monlevade – MG.
5. MOURA, 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Discursos de discentes marcados pela predominância das concepções hegemônicas sobre as questões raciais, com determinados preconceitos. • Identificação do mito da democracia racial no “no interdiscurso dos alunos(as) e da docente” (MOURA, 2010, p. 262) • Fragilidades na formação docente inicial e continuada acerca das Relações Étnico-Raciais, o que levou à discussão superficial da temática.
6. XAVIER, 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de interesse de docentes em discutir questões raciais, sendo um dos motivos o mito da democracia racial • Prática do Jongo mostrou-se como possível ferramenta de combate a pensamentos colonialistas.
7. SANTOS Nitevaldo, 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenção pedagógica gerou mudanças nas concepções de discentes sobre África e a cultura afro-brasileira, observadas na produção textual ao longo das oficinas. • Os diálogos sobre racismo e discriminação levaram a autorreflexões entre alguns estudantes negros.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Com menor incidência do que na categoria de Política Educacional de EJA, retratou-se a dificuldade de implementação da Lei nº 10.639/2003. Entretanto, ainda que esse resultado não tenha sido tão explícito nos resumos, o acesso aos estudos completos colaborou na percepção de que a fragilidade na formação docente sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como a falta de discussões críticas e profundas sobre raça e racismo são aspectos fundamentais para a não conformidade com a Lei nº 10.639/2003 nos diversos cotidianos escolares. Todavia, pelo caráter de intervenção das pesquisas, em especial do Mestrado Profissional, observamos ligeiras alterações neste cenário, visto que as atividades pedagógicas despertaram interesse em docentes pelo conhecimento do tema e em certa medida desvelaram preconceitos.

A tese de Moura (2010) contribuiu ainda para a identificação do mito da democracia racial, tanto no imaginário dos estudantes, como da docente – sujeitos da pesquisa, por meio “da omissão, do não dito, do silenciamento e da afirmação da existência de uma democracia racial, da negação do racismo em detrimento das questões socioeconômicas” (MOURA, 2010, p.262). Em sua dissertação, Xavier (2019) também coloca o mito da democracia racial como uma das causas da negligência ao trato das relações étnico-raciais na EJA, o que acarretou na desconexão entre as práticas pedagógicas observadas nesta modalidade e o contexto cultural de base afro-brasileira da comunidade investigada.

4.1.3. Sujeitos da EJA

Neste tópico, listamos trabalhos voltados para a construção do perfil dos sujeitos da EJA, trazendo especificidades de grupos sociais que compõem o público da modalidade. Divergindo da concepção cartesiana de sujeito, concordamos com Dias et al. (2011), que nos ajudam a compreender esta categoria a partir da visão de identidades como construções complexas que são produtos ontológicos e culturais, como expresso pelos autores:

Em virtude da diversidade cultural, os estudos sobre os sujeitos sociais enfocam necessariamente a questão de identidade, diversidade e diferença cultural. Para que exista uma identidade social, é preciso que haja a alteridade. A última é que oferece as condições para a existência da primeira. Nesse sentido, a identidade é um lugar que se assume, uma costura de

posição e contexto, e não uma essência ou substância (DIAS et al., 2011, p.76-78)

Como abordamos desde a introdução, nos ancoramos em Arroyo (2011) para compreender que a configuração do corpo discente da Educação de Jovens e Adultos e ainda da população que demanda por essa modalidade é formada por pessoas com trajetórias escolares truncadas, interrompidas por variados motivos que historicamente são diretamente relacionados a marcadores sociais que imprimem desigualdades. Por sua vez, Gomes (2011b), Passos (2010) e Natalino Silva (2010) colaboram na ilustração do retrato desses sujeitos, um retrato que expressa uma diversidade, todavia com um perfil majoritariamente de pessoas negras. Ao passo que na categoria das práticas pedagógicas, houve maior foco nos sujeitos docentes, agora nos debruçamos sobre estudos que aprofundam especificidades do público negro da EJA, seja tratando de jovens negros trabalhadores, mulheres negras, estudantes negros de ensino profissionalizante e ribeirinhos quilombolas.

Quadro 11- Estudos identificados na Categoria Sujeitos da EJA

Nº	TÍTULO	AUTORIA
1.	Jovens negros trabalhadores: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves'	ASSIS, 2015
2.	Mulher, negra e estudante : gênero e raça na educação de jovens e adultos	BROCHADO, 2018
3.	Presença de alunos negros no ensino profissionalizante na Primeira República em Cuiabá.	MARQUES, 2012
4.	Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA	CARDOSO, 2012
5.	"Sou analfabeta, mas não sou pacata": Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita'	LIMA, 2016

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Como referencial teórico, identificamos os autores e autoras citados no Quadro 12, além de outras referências a obras da História e da Sociologia. Destacamos para a menção frequente a Paulo Freire e a Nilma Lino Gomes, seguidos de Soares.

Quadro 12 - Síntese do referencial teórico dos estudos da categoria Sujeitos da EJA

Área	Autores e Autoras
Debates sobre Educação	Freire (4); Bourdieu (1); Sousa Santos (1); Candau (1); Brandão (1)
EJA	Soares (3); Arroyo (2); Carrano (1); Brunel (1); Spósito (1); Ximenes (1); Fávero (1); Galvão e Di Pierro (1); Torres (1); Gadotti e Romão (1);
Relações Étnico-Raciais	Gomes (4); Munanga (2); Pais (1); Davis (1); Adichie (1); Carneiro (1); Gonzalez (1); Skidmore (1); Guimaraes (1); Hasenbalg (1); Crenshaw (1).
EJA e Relações Étnico-Raciais	Gomes (1).

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Quanto ao percurso metodológico (Quadro 13), realçamos que o estudo 2 – “Mulher, negra e estudante: gênero e raça na educação de jovens e adultos” (BROCHADO, 2018) – denominou sua intervenção pedagógica de “Encruzilhamentos coletivos”, título das oficinas formativas realizadas com docentes de uma escola municipal de Pelotas, Rio Grande do Sul. Outro destaque à metodologia, foi no estudo 4 – “Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA”, (CARDOSO, 2012). Ao longo da dissertação, a autora expôs concepções e ideias dos sujeitos da pesquisa, ultrapassando a condição de informantes, tornando os participantes quilombolas colaboradores na construção do referencial teórico e analítico.

Quadro 13 - Aspectos metodológicos dos estudos da categoria Sujeitos da EJA.

Tipos/técnicas/instrumentos de pesquisa	Estudos – Sujeitos da EJA				
	1	2	3	4	5
Pesquisa Qualitativa	X	X	X	X	X
Pesquisa bibliográfica	X		X	X	
Estudo de caso					X
Observação				X	
Diário de campo					
Questionário ou Formulário	X				
Entrevista	X		X	X	X
Entrevista semiestruturada	X				X
Análise documental	X		X		

Grupo focal	X				
Intervenção pedagógica		X			

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

A seguir, abordam-se os resultados levantados nos estudos da categoria Sujeitos da EJA, registrados no Quadro 14.

Quadro 14 - Síntese dos resultados da categoria Sujeitos da EJA.

ESTUDO	PRINCIPAIS RESULTADOS
1. ASSIS, 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos de resiliência identificado nos jovens negros trabalhadores • Os entrevistados demonstraram dificuldade em estabelecer uma imagem positiva quanto à cor da pele e os traços negros. • Identificaram-se discriminações racial, geracional e geográfica sofridas pelos jovens negros trabalhadores estudantes da EJA, na escola e no meio profissional • Sujeitos apresentam expectativas otimistas quanto à escolarização. • Nem todos os sujeitos compartilharam uma visão crítica sobre suas vivências marcadas pelos obstáculos impostos pelo racismo. • Com frequência, atrelaram-se as adversidades às dificuldades financeiras.
2. BROCHADO, 2018	<ul style="list-style-type: none"> • A atividade de intervenção voltada para a formação de docentes em exercício, levou à “tomada de consciência dos sujeitos da pesquisa quanto a relevância em reconhecer as realidades das alunas da EJA, assim como da necessidade de oportunizar espaço para acolher suas crianças durante o momento de suas aulas e, além disso, assegurar para que estas mulheres possam ter atendimento que cuide de sua saúde física e mental”.
3. MARQUES, 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Foi constatada a existência de alunos negros em escolas do ensino profissionalizante na Primeira República em Cuiabá: “alunos negros e mestiços pobres ingressaram nas instituições profissionalizantes, tinham-nas como alternativa para adquirir os conhecimentos práticos que possibilitassem sua inserção no mercado de trabalho”.
4. CARDOSO, 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Foi percebida a relevância dos saberes ribeirinhos quilombolas na comunidade, bem como sua contribuição para a organização política da Educação de Jovens e Adultas. Todavia, a comunidade investigada apresentou dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas de acordo com a especificidade do perfil.

5. LIMA, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho levou à observância dos seguintes pontos: “trajetórias comuns entre as colaboradoras: abandono, pobreza, violência doméstica, baixos salários, dificuldades em assumirem-se como mulheres negras” ; “trabalho doméstico (seja remunerado ou não remunerado) ainda na infância, sendo esse o fator principal para interrupção ou não acesso à escola enquanto crianças superar as dificuldades com a leitura e escrita: oralidade, uso da memorização, ter pessoas como suporte, identificação de produtos e sabores pelas cores, dentre outro”. Tais aspectos geram impacto na “inserção no mercado de trabalho, à renda, ao acompanhamento escolar dos filhos, ao acesso a saúde, ao consumo, e etc.”
---------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

De modo geral, os resultados encontrados contribuem na composição do perfil diverso da EJA, demonstrando que há diversidade entre os sujeitos negros que integram a modalidade, ou seja, a população negra não é homogênea, havendo camadas de identidade atribuídas a cada especificidade. Entretanto, percebemos que, sejam mulheres negras não alfabetizadas, sejam quilombolas ribeirinhos, ou jovens negros trabalhadores da zona urbana, esses sujeitos enfrentam situações de opressão semelhantes, com relatos de discriminação racial, situações de violência, dificuldades de aprendizagem. E, ademais todo o contexto social, percebemos a unanimidade da fragilidade em desenvolver práticas pedagógicas adequadas a esses grupos, que considerem a Lei nº 10.639/2003 de forma efetiva.

Em relação à História da Educação de Jovens e Adultos, o trabalho de Marques (2012) – Presença de alunos negros no ensino profissionalizante na Primeira República em Cuiabá – contribuiu consideravelmente para registrar a inerência de questões da população negra ao processo histórico da modalidade. Como apresentado na nossa introdução e em nosso referencial teórico, uma contradição da produção de conhecimento sobre EJA está justamente no distanciamento do que é considerado como história da modalidade e a história da educação da população negra.

Diferentemente dessa tendência, Marques (2012) conecta elementos da formação social do Brasil com o desenvolvimento de políticas educacionais no início do período republicano. A autora aponta a ideologia do branqueamento, a construção de uma identidade nacional positiva – sem degenerados – o fomento ao desenvolvimento fabril e a influência da Igreja Católica como alguns dos fundamentos

das políticas de ensino profissionalizante, as quais acabaram por atender a brancos pobres, negros e mestiços da época, não apenas em Cuiabá, como em outras regiões onde funcionaram oficinas, liceus, escolas de artífices, entre outras instituições educacionais. Todavia, ainda que através de fotos e outros registros tenha sido comprovada a presença de estudantes negros, Marques (2012) lança um olhar crítico sobre essa inserção seletiva e criteriosa, com imposição de condições que excluía a maior parte da população negra do sistema de ensino.

Por fim, sinalizamos as semelhanças entre resultados da dissertação de Assis (2015) e o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia que produzimos sobre juventudes negras na EJA (PITTA, 2019). Os dois estudos evidenciam estigmas carregados por jovens negros e negras trabalhadores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos, o que compõe uma realidade diferente a de jovens brancos, como expôs Assis (2015):

Nos relatos dos jovens participantes durante a entrevista semi-estruturada e os encontros de grupo focal, assim como na bibliografia utilizada, ficou evidenciado que os espaços de segregação destes jovens são muitos. A escola e mercado de trabalho são alguns destes espaços que obstaculizam a ascensão social e econômica dos jovens negros, na medida em que lhe negam as mesmas oportunidades que os jovens brancos (ASSIS, 2015, p.132)

No mesmo sentido, compartilhamos aqui a fala de uma jovem negra, entrevistada na monografia “Histórias de juventudes negras na EJA: reflexões no contexto de uma escola municipal de Salvador” (PITTA, 2019):

O que significa ser negro... Também não sei. Porque a gente negro deveria ter, ser igualmente nessa sociedade. A sociedade não aceita a gente. A sociedade hoje, principalmente a gente que estuda de noite... fala que a gente parou porque quis e que é um bocado de vagabundo!... Que ninguém presta!... Eu também não sei o que significa ser negro. Porque a gente não é aceito. (Trecho de entrevista com Vitória, 2019, grifo nosso) (PITTA, 2019, p. 59)

A não aceitação relatada acima retrata o não-lugar dos jovens negros na Educação de Jovens e Adultos, um “não-lugar” na sociedade e um “não-lugar” das questões étnico-raciais no bojo das questões relacionadas ao direito à diversidade (SILVA, 2010).

4.1.4. Currículo de EJA

Para a categoria Currículo de EJA, agrupamos trabalhos que em seu referencial teórico apresentaram autores com produções consolidadas em diferentes tendências do Currículo, incluindo os estudos sobre livros didáticos (LDs). Para tanto, nos alinhamos a Laffin (2006, p. 108), ao “compreender o currículo como possibilidade de articular experiências de aprendizagem”. Comprendemos também que:

Historicamente, a mais tradicional e utilizada forma de se entender um currículo é aquela que o percebe como o conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e os segmentos escolares, ideias já incorporadas ao senso comum. Entretanto, embora presente ainda nos dias de hoje, essa visão não considera as práticas concretas daqueles que desenvolvem esses conteúdos cotidianamente, bem como o caráter dinâmico e singular dos currículos efetivamente desenvolvidos no contexto escolar (PEDROSO, MACEDO e FAÚNDEZ, 2011, p.188).

Complementamos a nossa visão de currículo, faz-se necessário lançar luz à relação entre currículo e poder, já que também se refere à decisão política de escolher quais conteúdos e procedimentos são as normas. Para Veiga (1998):

O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura (VEIGA, 1998, p.27)

A seguir, no Quadro 15, listamos os estudos que tiveram seu maior enfoque sobre Currículo da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 15 - Estudos identificados na Categoria Currículo de EJA

Nº	TÍTULO	AUTORIA
1.	A História da África cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos'	SANTOS Pedro, 2018
2.	A História e Cultura Afro-brasileira no currículo da EJA: sentidos e significados atribuídos por docentes de uma escola da rede estadual de salvador	SANTOS Ubiraci, 2018
3.	A Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do Centro Territorial de Educação profissional do Sertão Produtivo – Caetitê/BA: um estudo no curso técnico em secretariado – PROEJA	PIMENTEL, 2016

4.	As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural	SANTOS Karla, 2011
----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Ao levantarmos o referencial teórico dos estudos (Quadro 16), fizemos um destaque às referências específicas da área de Currículo, porque marcam a categoria, diferenciando-se dos estudos de Política Educacional e Práticas Pedagógicas. No resumo de três trabalhos, os próprios autores listaram seus referenciais teóricos de acordo com a área temática. Apesar de Gomes ter sido mencionada nos quatro estudos, apenas o resumo da “A História da África cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos” explicita que a autora é um referencial teórico. Os demais resumos não citam a autora. Por outro lado, destacam os autores que abordam Multiculturalismo e Identidade.

Quadro 16 - Síntese do referencial teórico dos estudos da categoria Currículo de EJA

Área	Autores e Autoras
Debates sobre Educação	Paulo Freire (3)
EJA	Beisiegel (2); Paiva (2); Haddad (1); Di Pierro (1); Laffin (1)
Relações Étnico-Raciais	Gomes (4); Munanga (3); Hélio Santos (1); Cashmore (1); Guimarães (1)
Currículo, Livro Didático e Multiculturalismo	Apple (2); McLaren (2); Choppin (2); Ana C. Silva (2); Geertz (1); Sacristán (1); Garcia (1); Moreira (1), Moreira e Silva (1). Souza (1), Fleuri (1), Hall (1), Santos (1) e Torres (1)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Quando investigamos a metodologia das pesquisas (Quadro 17), um destaque a ser feito é ao extenso percurso metodológico da tese de Pedro Santos (2018), a qual “abarca o estudo de LD aprovados no PNL D EJA 2011 e LD publicados pelo poder público na esfera estadual e federal, voltados para alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da EJA” (SANTOS Pedro, 2018, p. 50). Além disso, entrevistou quatro autores de livros didáticos.

Quadro 17 - Aspectos metodológicos dos estudos da categoria Currículo de EJA.

Tipos/técnicas/instrumentos de pesquisa	Estudos – Currículo de EJA			
	1	2	3	4
Pesquisa Qualitativa	X	X	X	X
Pesquisa bibliográfica	X			
Estudo de caso		X	X	
Observação			X	
Diário de campo				
Questionário ou Formulário			X	
Entrevista	X			
Entrevista semiestruturada				
Análise documental	X	X		X
Análise do conteúdo			X	X
Atividade / intervenção formativa		X	X	
Grupo focal			X	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Diante dos resultados, elaboramos o Quadro 18, no qual podemos observar questões semelhantes às das demais categorias:

Quadro 18 - Síntese dos resultados da categoria Currículo de EJA.

TRABALHO	PRINCIPAIS RESULTADOS
1. SANTOS Pedro, 2018	<ul style="list-style-type: none"> Na etapa de levantamento de estudos sobre EJA, Livro Didático e Relações Étnico-Raciais, foram encontrados os seguintes resultados: “Tendência de crescimento no número de pesquisas sobre EJA e sobre Livro Didático na EJA; Maior produção no Sudeste, no Nordeste destaque para UFAL”; “programas de pós-graduação em Educação, apenas 1 tese; apenas 1 estudo sobre Lei nº 10.639/2003 na EJA”.(SANTOS, Pedro; 2018) Ao passo que se observou alta incidência do tema escravidão, escassez de produção historiográfica sobre África e reprodução de imagens negativas de pessoas negras, também foi recorrente o registro acerca de iniciativas de resistência, como a formação de quilombos.
2. SANTOS Ubiraci, 2018	<ul style="list-style-type: none"> O estudo apontou um complexo amparo quando se trata da legislação sobre educação para relações étnico-raciais. Entretanto, docentes demonstraram deficiência no embasamento teórico para desenvolver práticas pedagógicas sobre questões raciais na EJA.
3. PIMENTEL, 2016	<ul style="list-style-type: none"> A partir da análise do currículo da escola investigada não se observou a implementação da Lei nº 10.639/03, havendo “uma priorização dos conteúdos do núcleo comum e específicos e

	uma invisibilidade aos conteúdos referentes às questões étnico-raciais”.
4. SANTOS Karla, 2011	<ul style="list-style-type: none"> • “Dificuldade de incorporação da pluralidade e da alteridade de forma positiva no currículo oficial e especificamente no Livro Didático, limitando às questões étnico-raciais à submissão do povo negro, estereotipia e discriminações”.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Os quatro estudos contribuíram consideravelmente para uma leitura crítica do Currículo da EJA. Sendo o currículo compreendido como um recorte do que deve ser ensinado ou não, foi possível identificar que nos documentos curriculares, nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos analisados, há uma priorização dos conteúdos não relacionados às relações étnico-raciais. Nas análises de livros didáticos, prepondera a fragilidade na abordagem de tópicos sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira e, quando há menção a esses conteúdos, ainda recaem sobre estereótipos ligados à escravidão. Todavia, Pedro Santos (2018) observou certos avanços, no que toca o registro das iniciativas de resistência às opressões e violências contra pessoas negras, com evidência aos quilombos, em especial ao Quilombo de Palmares.

Nesse sentido, se compararmos com estudos mais antigos sobre a representação da população negra em livros didáticos, como as sólidas pesquisas de Ana Célia da Silva (2004), há avanços no nível de exposição do racismo – que estrutura a ideologia dominante que orienta a produção de materiais didáticos. O que queremos dizer é que o racismo não deixa de estruturar o currículo hegemônico. Entretanto, o racismo se atualiza. Podemos não encontrar imagens racistas tão chocantes nos livros didáticos, levando à animalização explícita de pessoas negras, como foi visto por Silva (2004). Porém, o racismo se mostra na falta dos conteúdos que favoreçam o conhecimento acerca dos países africanos, sua cultura, sua história, privilegiando o conhecimento eurocêntrico.

Essa discussão está articulada ao que apontou a dissertação de Ubiraci Santos (2018): do ponto de vista da legislação, podemos identificar avanços na obrigatoriedade de considerar a importância das relações étnico-raciais no desenvolvimento das práticas curriculares. Mas, no cotidiano, esse amparo legal não acarreta diretamente na formação docente adequada e produção de práticas que demonstrem a importância dos conteúdos da História e Cultura Africana e Afro-

Brasileira. Por tanto, mais uma vez, como nas demais categorias, observamos a dificuldade da implementação da Lei nº 10.639/2003.

4.1.5. Balanço da produção acadêmica sobre EJA

O único trabalho desta categoria foi analisado separadamente dos demais por se tratar de uma pesquisa inspirada na metodologia de Estado da Arte, com levantamento de estudos sobre Educação de Jovens e Adultos, Ensino da Geografia e Relações Étnico-Raciais (Quadro 19).

Quadro 19 - Estudo da categoria Balanço da produção acadêmica sobre EJA

Nº	TÍTULO	AUTORIA
1.	Educação de jovens e adultos trabalhadores, relações étnico-raciais e ensino de geografia: aprendizados de um olhar em busca da interseccionalidade	SLVA Tiago, 2018

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

O pesquisador traz como uma referência central a autora feminista negra Kimberlé Crenshaw, a qual tem sido protagonista na produção de conhecimento sobre o conceito de interseccionalidade. Percebemos que houve uma tentativa de ampliação do sentido do conceito de interseccionalidade, para além do disseminado por Crenshaw (2002), expandido o termo para analisar a interlocução entre as áreas do saber: Educação de Jovens e Adultos, Geografia, Relações Étnico-Raciais. Como visto no Quadro 20, além de Crenshaw, Hasenbalg foi utilizado como referência no âmbito das questões raciais. E para contribuir no campo das relações étnico-raciais na EJA, baseou-se em Gomes, Passos, Paiva e Ventura.

Quadro 20 - Síntese do referencial teórico dos estudos da categoria Balanço da produção acadêmica sobre EJA

Área	Autores e Autoras
Debates sobre Educação	Freire
EJA	Arroyo; Paiva; Ventura.
Relações Étnico-Raciais	Crenshaw; Hasenbalg; Gomes.
EJA e Relações Étnico-Raciais	Gomes; Natalino Silva; Passos.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Ao longo da dissertação, Tiago Silva (2018) se propôs a buscar a intersecção entre raça e classe, desde o levantamento bibliográfico até os documentos e estudos que analisou, bem como nas entrevistas realizadas. Foram estudados trabalhos dos GTS 18 e 21 da ANPEd e dos artigos da Revista Brasileira de Educação (RBE) e da Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE). Além do levantamento realizado de produção acadêmica, foi investigado o Programa “Nova EJA”, implantado na rede pública estadual do Rio de Janeiro em 2013, reestruturando o currículo da modalidade. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com responsáveis pela produção de materiais didáticos da área da Geografia. Seu percurso metodológico está sintetizado no Quadro 21.

Quadro 21 - Aspectos metodológicos dos estudos da categoria Balanço da produção acadêmica sobre EJA

Tipos/técnicas/instrumentos de pesquisa	Estudo – Balanço da produção acadêmica
	1
Pesquisa Qualitativa	X
Pesquisa bibliográfica e documental	X
Entrevista semiestruturada	X
Metodologia inspirada em pesquisas de Estado da Arte	X

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Diante da extensa trajetória da pesquisa de Tiago Silva (2018), como apresentado no Quadro 22, preferimos focar nos resultados relacionados ao balanço da produção acadêmica, visto que foi o objeto principal da investigação.

Quadro 22 - Síntese dos resultados da categoria Balanço da produção acadêmica sobre EJA

TRABALHO	PRINCIPAIS RESULTADOS
1. SILVA Tiago, 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto aos trabalhos dos GT 18 e 21 da ANPEd: dos “284 artigos, somente dois tratavam do Ensino da Geografia e a questão Racial, sem interseccionalidade com a EJA” (SILVA Tiago, 2018, p. 162) • Na RBE, dos dez volumes, 36 números, totalizando 389 artigos no período de 2006 a 2016, apenas doze artigos tratavam de EJA, “apenas seis artigos estavam inseridos no campo das Relações Raciais, porém nenhum deles têm em suas análises a EJA, além disso, não houve nenhuma ocorrência de artigo no campo do Ensino de Geografia” (SILVA Tiago, 2018, p. 162). • Dos 201 artigos publicados na Revista da ANPEGE, somente nove tratavam da Geografia Escolar. “Entre esses nove artigos nenhum é referente ao campo da EJA. Houve a ocorrência de dois artigos que articule a Geografia à Questão Racial, mas não voltada para o ensino de Geografia”. • Dos 134 trabalhos da Revista Brasileira de Educação em Geografia, “somente dois estavam no campo da EJA, mas que não acontece a interseccionalidade entre raça e classe. E um sobre a Questão Racial e a Geografia no Ensino Fundamental Regular”. (SILVA Tiago, 2018, p. 163)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Os resultados da dissertação de Tiago Silva (2018) contribuem para ampliar a visão sobre as demandas para o campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a modalidade educacional articula diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da Geografia. Por isso, reiteramos a relevância do trabalho, ao buscar o diálogo entre as Relações Étnico-Raciais, EJA e Ensino de Geografia. A incipiência desse diálogo demonstra como a EJA ainda está distante dos avanços necessários para implementar conteúdos e discussões que contribuam para o conhecimento sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e, sobretudo, para o aprofundamento da compreensão de como se dão as desigualdades raciais no Brasil.

Certamente, o ensino de Geografia tem muito a contribuir na construção da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Por fim, compartilhamos um dado que chamou a atenção na pesquisa de Tiago Silva (2018): mesmo quando se identificaram trabalhos que relacionavam questão racial e Geografia, não eram produções acerca da Geografia escolar, muito menos mencionavam a Educação de Jovens e Adultos.

4.2. TECITURA DOS DADOS

Nesta etapa da dissertação, reunimos os dados expostos anteriormente e compartilham-se as impressões e análises. O primeiro ponto é sobre a organização do próprio trabalho, na definição das categorias. Percebemos que os estudos levantados na categoria “Currículo de EJA” poderiam estar distribuídas nas categorias “Política Educacional de EJA” e “Práticas Pedagógicas de EJA”. Todavia, as ligeiras particularidades que levaram à sua separação nos auxiliaram a estabelecer a ordem das análises e a mobilizar o referencial teórico.

Em segundo lugar, é preciso tratar de certa dificuldade em obter informações diretamente dos resumos. Foi necessário buscar informações na introdução, nas considerações finais e até mesmo na leitura completa de determinados trabalhos, pois nos resumos: ora não encontrávamos objetivo, ora não identificávamos referencial teórico, metodologia e/ou resultados. Contudo, esse obstáculo não impediu o desenvolvimento da pesquisa, assim como na dissertação de Bobek (2019, p. 28), que sinaliza, baseado em Laffin (2019): “o resumo precisa conter: a informação do objeto, problema e objetivos da investigação, os elementos teórico-metodológicos e os principais autores no seu desenvolvimento e os seus principais resultados”.

Em geral, todos os estudos corresponderam a pesquisas qualitativas, havendo trabalhos que incluíram métodos quantitativos, a saber: “A presença negra na educação de jovens e adultos” (PEREIRA, 2016), Articulação entre Questões Étnicas e Raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Propostas Pedagógicas Difundidas pelo site do Ministério da Educação (CORREIA, 2013), “Educação Antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos: Uma análise da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra” (JESUS, 2018) e “Um estudo de caso sobre a educação para as relações étnico- raciais na fronteira oeste

de mato grosso: implicações curriculares no Centro de Educação de Jovens e Adultos ‘Professor Milton Marques Curvo’” (SILVA Antonio, 2016), os quatro da categoria Política Educacional de EJA. A análise documental mostrou-se como uma das principais técnicas utilizadas nos estudos de Política Educacional e de Currículo. Dos oito trabalhos de Política Educacional quatro realizaram análise de documentos e dos quatro trabalhos de Currículo, três também se apoiaram na técnica.

Outra observação quanto às escolhas metodológicas foi sobre os sujeitos das pesquisas em que houve questionários, entrevistas, atividades de intervenção e/ou grupo focal. Identificamos que o grupo que mais atuou como informantes e colaboradores das pesquisas foi o de docentes, visto que houve seis estudos com enfoque apenas em professores, dois voltados para gestão escolar e professores e dois que envolveram professores, estudantes e outros integrantes da comunidade local.

Tabela 4 - Enfoque dos sujeitos de pesquisa de acordo com as categorias

CATEGORIAS	SUJEITOS DAS PESQUISAS					
	Docentes	Discentes	Docentes e discentes	Gestão e docentes	Docentes, discentes e comunidade	Responsáveis por materiais didáticos
Política educacional de EJA	1	2	2	1	0	0
Práticas pedagógicas de EJA	3	1	1	1	1	0
Sujeitos da EJA	1	3	0	0	1	0
Currículo de EJA	1	0	1	0	0	1
Balanco da produção...	0	0	0	0	0	1
TOTAL	6	6	4	2	2	2

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Na dissertação “Presença de alunos negros no ensino profissionalizante na Primeira República em Cuiabá”, a autora realizou “entrevistas com antigos ex-alunos dessas escolas, que pudessem informar sobre a presença de alunos negros nas instituições” (MARQUES, 2012). Na dissertação “Saberes Ribeirinhos Quilombolas e

sua relação com a Educação de Jovens e Adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA” (CARDOSO, 2012), além de uma professora, alunos e ex-alunos da EJA e outros integrantes da comunidade ribeirinha, houve entrevista com a diretora da escola quilombola. Por sua vez, a dissertação “Relações Étnico-raciais voltadas para Lei 10.639/03 no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no município de Limoeiro-PE” (SILVA Jaqueline, 2019), da categoria Política Educacional, entrevistou integrantes da gestão da escola e do município e docentes. Salientamos uma contribuição de (SILVA Jaqueline, 2019), quando ela nos desperta que ainda que determinados indivíduos tenham participado de forma direta de entrevistas, questionários, grupo focal, entre outros métodos de captação de dados, os demais sujeitos do contexto de investigação não deixam de fornecer informações:

Isso não significa, que os demais sujeitos envolvidos na pesquisa indiretamente, como o grupo de coordenação pedagógica, coordenação administrativa, os sujeitos privados de liberdade, enfim, a totalidade dos sujeitos que fazem parte do âmbito prisional, são imprescindíveis em todo o processo. Queremos explicitar, que embora a formação foi com os educadores, mas seus efeitos e implicações possam se difundir nos outros sujeitos, em descortinar saberes e mitos da democracia racial. (SANTOS Juliana, 2018, p. 73)

Por outro lado, nos questionamos: quem tem se debruçado sobre o tema Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos? Como vimos anteriormente na distribuição regional dos trabalhos, Nordeste e Sudeste empataram em quantidade de produções. E, na Bahia, realçamos a enorme contribuição do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), o qual liderou na quantidade de pesquisas no estado. Criado em 2012, o MPEJA é um Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu da Universidade do Estado da Bahia, vinculado ao Departamento de Educação – DEDC – Campus I e conta com três áreas de concentração: Área 1 – Educação, Trabalho e Meio Ambiente; Área 2 – Formação de Professores e Políticas Públicas; Área 3 – Gestão Educacional e Tecnologias da Comunicação (Site do MPEJA). Em contraponto, não encontramos nenhum estudo sobre a temática na Universidade Federal da Bahia, de 2010 a 2019.

Assim como o MPEJA tem sido o protagonista no estado da Bahia, percebemos que o protagonismo do Mestrado Profissional tem sido uma forte tendência, lembrando que esse tipo de programa de pós-graduação gerou o mesmo número de produções de Mestrado Acadêmico (11). A categoria das Práticas

Pedagógicas de EJA foi a que mais recebeu contribuições do Mestrado Profissional, com intervenções voltadas, em sua maioria, para a formação docente, incluindo o desenvolvimento de oficinas, cursos de extensão e produção de materiais e acervos pedagógicos.

Prosseguindo, reunimos os dados levantados acerca do referencial teórico das teses e das dissertações que investigamos e percebemos a frequência dos autores destacados no Quadro 23. Destacamos em negrito autores e autoras que foram citados em mais de um trabalho, chegando à conclusão de que: a) Paulo Freire é o autor mais citados para abordar debates gerais sobre Educação; b) Arroyo, Haddad, Paiva, Di Pierro, Soares e Beisiegel se mostraram as principais referências para o conhecimento sobre aspectos históricos, sociais e políticos da Educação de Jovens e Adultos; c) Gomes, Munanga, Guimarães e Hasenbalg foram os autores mais utilizados para compreensão de questões raciais no âmbito geral; d) para dialogar sobre Relações Étnico-Raciais na EJA, as principais bases foram Gomes, Passos e Natalino Silva.

Quadro 23 - Principal referencial teórico dos 25 estudos levantados

Área	Autores e Autoras
Debates sobre Educação	Paulo Freire (17); Brandão (3); Sousa Santos (2); Candau (1); Rodrigues e Abramowicz (1).
EJA	Arroyo (8); Haddad (7); Paiva (5); Di Pierro (4); Soares (4); Beisiegel (3); Haddad & Di Pierro (3); Carrano (2); Sposito (2); Paiva e Oliveira (1); Natalino Silva (1), Costa et al (1); Machado (1); Dayrell (1); Charlot (1); Ednéia Santos (1); Faria (1); Amorim e Duques (1); Jardimino e Araujo (1); De Vargas (1); Fantinato e Monteiro (1); Ximenes (1); Fávero (1); Galvão e Di Pierro (1); Torres (1); Gadotti e Romão (1); Brunel (1); Laffin (1); Ventura (1)
Relações Étnico-Raciais	Gomes (19); Munanga (10); Guimarães (4); Hasenbalg (3); Cavalleiro (2); Cashmore (2); Crenshaw (2); Domingues (2); Hélio Santos (2); Schwarcz (1); Jaccoud (1); Franco (1); Fonseca (1); Gonçalves e Silva (1); Silva (1); Moore (1); Constantino (1); Silva e Araújo (1); Maria Müller (1); Ricardo Henriques (1); Oliveira (1); Chaves (1), Almeida (1); Romão (1); hooks (1); Pais (1); Davis (1); Adichie (1); Carneiro (1); Gonzalez (1); Skidmore (1);
EJA e Relações Étnico-	Gomes (5); Passos (3); Natalino Silva (2); Siss e Barreto

Raciais	(1), Costa (1); Passos e Santos (1); Silva Neves (1).
Currículo, Livro Didático e Multiculturalismo	Apple (2); McLaren (2); Choppin (2); Ana C. Silva (2); Geertz (1); Sacristán (1); Garcia (1); Moreira (1), Moreira e Silva (1); Souza (1); Fleuri (1); Hall (1); Santos (1) e Torres (1).

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da investigação, 2023.

Ao observar o Quadro 23, nos deparamos com o fato de que não há escassez de referências sobre Relações Étnico-Raciais e autores que discutem esse tema têm sido acessados por quem investiga tais questões nos estudos sobre Educação de Jovens e Adultos. Ademais, nossa pesquisa nos mostra que a autora mais citada foi Nilma Lino Gomes, sendo referência pelos seus trabalhos sobre questões raciais na sociedade e na educação e especificamente sobre Relações Étnico-Raciais na EJA. Gomes também é a maior referência da nossa dissertação.

Um dos resultados que Gomes (2017) nos ajuda a analisar é a morosidade na incorporação do debate das questões raciais no cotidiano escolar, para além da implementação da Lei nº 10.639/2003, visto que o Movimento Negro há mais de um século reivindica pela qualidade da educação para a população negra, o que a autora denomina de direito à diversidade étnico-racial, para além do direito à educação. Vemos que quanto mais a sociedade se nega em discutir racismo e em escutar as pautas do Movimento Negro, menos se compreende sobre a “realidade racial brasileira” e assim desenvolver práticas educativas adequadas à superação das desigualdades:

Essa lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impellido o Movimento Negro de demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. Por outro lado, a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esse mesmo movimento a construir, com os próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham – às vezes articulados e outras não – com as escolas e o poder público. (GOMES, 2017, p. 48-49)

Como dito por Gomes (2017), a política educacional brasileira como um todo apresenta lentidão em avançar na reparação histórica à população negra. Ou seja, o número ainda pequeno de estudos que levem em consideração as relações étnico-

raciais na EJA e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar para lidar com as questões raciais e incorporar um currículo alinhado à Lei nº 10.639/2003 não problemas exclusivos da Educação de Jovens e Adultos. Identificamos que a modalidade educacional está inserida em um contexto de Estado de estrutura racista (Gonzalez, 1988).

Esse racismo foi evidenciado nos estudos que analisamos, sendo evidenciado por boa parte de autoras e autores o mito da democracia racial como elemento chave para justificar as fragilidades na efetivação de uma política educacional de EJA voltada para a equidade racial. Inferimos, portanto, que ainda vivemos um alongamento da empreitada de dois séculos de construção ideológica da imagem de um país em que todos os grupos étnicos convivem em harmonia e que a marginalização dos sujeitos negros se deve à sua própria responsabilidade – um cenário histórico que conhecemos por intermédio de Andrews (1998), Guimarães (2007) e Nascimento (2016).

Outrossim, as pesquisas apontaram que a formação docente sobre Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos é um dos mais significantes entraves para a implementação da Lei nº 10.639/2003. Vale ressaltar que é necessária a atenção para as diferentes áreas curriculares que integram a modalidade educacional, a saber o campo das Artes, como focalizado por Adriana Silva (2019, p. 72), que afirma que “a formação inicial do(a) professor(a) de Arte, ainda hoje, avançou muito pouco – ou quase nada - em relação aos conteúdos da ERE” e mais:

A esse respeito, um dos pontos mais problemáticos verificados no campo de pesquisa foi a formação docente que, ao ser negligenciada em relação à abordagem dessas discussões, reflete na dificuldade dos profissionais em abordar a temática em suas aulas.(...)

A inclusão da ERE como conteúdo básico da matriz curricular nos cursos de graduação, principalmente no de formação de professores, corroboraria para que seu entendimento se estendesse a todos que estariam aptos a se formarem educadores(as) e não somente a poucos interessados. A discussão étnico-racial, ao ser tratada como necessária ou fundamental para garantir qualidade à educação brasileira, pressupõe que seja aberta e alcançada por todos, e não somente a um público específico, por isso a insistência nas lutas a respeito da implementação da Lei nº. 10.639/03. (SILVA, 2019, p. 72)

Ainda no âmbito da formação de professores e professoras de EJA, salientamos que não bastaria apenas mencionar temáticas do escopo das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas. A formação docente deve ser qualificada,

para abordar de modo profundo análises acerca da realidade e assim gerar reflexões junto aos alunos que levem à superação de estigmas e discriminações, como verificou Moura (2010) em sua tese:

A ausência de formações específicas da docente sobre os conteúdos propostos na Lei 10.639/03 foi identificada por nós como um elemento que dificultou que a mesma desenvolvesse boas questões de interpretação textual que ajudassem os discentes a sair da superficialidade do texto, impedindo também que ela pudesse garantir a profundidade da discussão sobre a temática em sala de aula, bem como, a desconstrução de estereótipos e concepções equivocadas sobre os conceitos de racismo, discriminação racial, injúria racial, auto-rejeição, ideologia do embranquecimento, o mito da democracia racial, dentre outras questões que foram suscitadas pelo debate em sala de aula e são pertinentes para desvelar as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, questões que afetam a população negra e são pertinentes para o fortalecimento do processo de afirmação da identidade racial. (MOURA, 2010, p. 262-263)

Como consequência da formação inicial inexistente ou ineficaz, observou-se no contexto escolar a execução de práticas rudimentares e/ou improvisadas, na tentativa de suprir a exigência curricular ou até mesmo por interesse próprio dos docentes, recaindo certas vezes na reprodução de estereótipos negativos da população negra ou trato superficial do debate racial. Destoa-se, então, da produção do “saber educativo prático reflexivo-prático”, como colocado por Morais (2019):

Outro fato constatado ainda foi de que os(as) professores(as) não tiveram em sua formação inicial nenhuma discussão voltada para EJA, e muito menos ainda, para a EREER. Nesse caso, o fazer educativo vai se constituindo a partir do saber prático no cotidiano do exercício profissional. De certa maneira o saber prático é inerente à profissão docente. Contudo, dado essas condições de trabalho é de fato comprometedor, tendo em vista a construção de um saber educativo prático reflexivo-prático (MORAIS, 2019, p. 81).

Na dissertação de Morais (2019), encontramos outro elemento que influencia na formação de professores e no desenvolvimento de práticas pedagógicas: a precariedade das condições do trabalho docente. Relacionamos este aspecto à complexa interação entre contexto social, cotidiano escolar e socialização profissional dos professores, da qual tratou Laffin (2006) e mencionamos anteriormente. Para tratar de questões raciais com qualidade, assim como qualquer outro conteúdo pedagógico, é necessário que os docentes tenham condições e incentivo. Entretanto, a exemplo do exposto por Morais (2019), por vezes, a Educação de Jovens e Adultos acaba sendo uma modalidade em que professores buscam complementar a carga

horária que não conseguem alcançar trabalhando em diferentes escolas, como visto a seguir:

A esse respeito, verificamos que muitos docentes que atuam nessa modalidade dada as condições materiais disponíveis, trabalham em outras escolas, ou até mesmo em outros turnos da mesma instituição. A EJA nesse caso é vista por muitos deles(as) como lugar de complementação de carga horária da jornada de trabalho. Do ponto de vista do atendimento do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas, a qualidade do ensino ofertada pode ser comprometida ante essa situação. (MORAIS, 2019, p. 81)

No mesmo sentido da análise acerca da formação docente, houve estudos que verificaram fragilidades na produção de material didático de qualidade sobre Relações Étnico-Raciais voltado para a EJA. A saber, a tese de Santos (2018) denota que nos materiais didáticos com foco para estudantes da EJA, houve distanciamento de uma historiografia sobre a África e utilização de imagens que tendenciavam para a ideia de subalternidade de pessoas negras. Do mesmo modo, verificou Karla Santos (2011) que desde o resumo de sua dissertação nos revelou a “dificuldade de incorporação da pluralidade e da alteridade de forma positiva no currículo oficial e especificamente no Livro Didático, limitando às questões étnico-raciais à submissão do povo negro, estereotipia e discriminações” (SANTOS Karla, 2011).

Em relação aos estudos que analisaram documentos da EJA, tanto com enfoque em Política Educacional, como em Currículo, foi observado que há avanços na produção de propostas normativas, curriculares e pedagógicas para ERER. Mas, na contramão dessa evolução, a Educação de Jovens e Adultos acaba sendo diminuída, quando não invisibilizada, nesses documentos, assim como houve dificuldade de autores e autoras em encontrar orientações políticas, curriculares e pedagógicas da modalidade que considerassem a ERER de forma efetiva. Para ilustrar esse resultado, recorreremos ao resumo da dissertação de Correia (2013), a qual teve como objeto de estudo propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação:

(...) nas Propostas Curriculares para o Primeiro e para o Segundo Segmento, a temática étnica e racial é abordada de forma transversal com ênfase nas áreas de Estudos da Sociedade e História e, na Proposta Pedagógica para a Educação das Relações Étnicas e Raciais, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas ocupa um dos papéis de menor destaque no que se relaciona a sugestões de atividades para a efetivação da lei 10.639/03. Portanto, esses dois eixos não dialogam efetivamente entre si. (CORREIA, 2013)

Finalmente, realçamos como principal resultado do nosso trabalho a divulgação de 25 estudos que, na contramão da tendência da produção acadêmica sobre Educação de Jovens e Adultos, contribuíram para a compreensão de profícuos aspectos das Relações Étnico-Raciais inerentes a esta modalidade educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a produção desta dissertação, podemos afirmar que alcançamos nosso objetivo geral, qual seja: compreender as contribuições dos resultados da produção acadêmica (de 2010 a 2019) sobre Relações Étnico-Raciais no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Para desenvolver essa análise, buscamos elaborar um levantamento bibliográfico que entrelaçasse estudos sobre Relações Étnico-Raciais e sobre Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, na introdução apresentamos o tema, a relevância e os objetivos de nossa pesquisa e abordamos nosso percurso metodológico, o qual se baseou no tipo Estado do Conhecimento, nos parâmetros de Romanowski e Ens (2006). Utilizamos como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Em seguida, no capítulo “Educação de Jovens e Adultos: campo de estudo e política educacional distantes das discussões sobre relações étnico-raciais”, tratamos de um breve panorama da produção acadêmica e da configuração da EJA como modalidade educacional, apontando aspectos históricos com ênfase na EJA.

Por sua vez, o terceiro capítulo, “Relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos: aspectos do mito da democracia racial nos estudos sobre EJA”, focaliza as questões raciais, com contribuição de elementos históricos, como fatos da História da Educação de afro-brasileiros, fatos estes que poderiam compor as referências básicas da EJA. Ademais, também provocamos reflexões sobre a existência ou não de estudos que proponham o diálogo entre a modalidade e questões raciais, compartilhando informações de outros levantamentos, que, assim como o nosso, verificou essa ainda tímida produção.

Já no quarto capítulo, “Anúncios da pesquisa: superando a escassez de estudos sobre EJA e Relações Étnico-Raciais”, exibimos e analisamos as informações coletadas nos resumos e em alguns trabalhos completos dos 25 estudos catalogados. A princípio, expomos resultados de acordo com as categorias estabelecidas conforme o andamento da nossa pesquisa: “Política Educacional de EJA”; “Práticas Pedagógicas na EJA”; “Sujeitos da EJA” e “Balanço da produção acadêmica sobre EJA”, sendo a primeira a que abarcou mais trabalhos (oito) e a última a que contou com apenas um estudo.

Evidenciamos que o Nordeste e o Sudeste estão empatados em quantidade de estudos encontrados sobre EJA e Relações Étnico-Raciais. No Norte ocorreu a menor incidência, sendo encontrado apenas um estudo na região. Quanto às instituições, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) liderou a produção sobre o tema, com seis estudos, sendo todos provenientes de Mestrado Profissional. Ou seja, dos 11 estudos de Mestrado Profissional de todo o Brasil, seis foram da Bahia por contribuição da UNEB. Dos demais estudos, 11 foram de Mestrado Acadêmico e três foram teses, sendo todas as 25 pesquisas de abordagem qualitativa.

As principais referências teóricas sobre questões raciais foram obras de Gomes (mencionada em 19 estudos), Munanga (mencionado em 10 estudos); Guimarães (mencionado em quatro estudos) e Hasenbalg (mencionado em três estudos). Como exposto, Nilma Lino Gomes também foi a autora mais citada quando se tratava de Relações Étnico-Raciais na EJA.

Ao analisarmos os resultados dos estudos, verificamos com frequência o apontamento das dificuldades para implementação da Lei nº 10.639/2003, sendo a precariedade da formação docente o aspecto mais significativo que impede que conteúdos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, assim como debates sobre desigualdades raciais, sejam introduzidos de forma qualificada, coerente e eficaz nos diferentes campos da EJA. Percebemos tal fragilidade no ensino de Artes da EJA, na EJA para pessoas privadas de liberdade e na modalidade de modo geral. O mito da democracia racial foi mencionado como uma das bases que sustentam tanto a negação da urgência em se desenvolver uma EREER na EJA, como as ainda poucas produções sobre o tema.

Nesse sentido, em conjunto com a síntese das avaliações de outros colegas pesquisadores e pesquisadoras das Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos, nossa recomendação para a elaboração das políticas educacionais da modalidade é o investimento na formação docente inicial e continuada. Essa demanda está atrelada à produção acadêmica, visto que é necessário que as fontes de estudo dos futuros professores das variadas licenciaturas, bem como dos professores já atuantes, levem em consideração de forma crítica os fatos históricos e os debates raciais. Outro tópico a ser sugerido é o investimento na carreira docente, que perpassa por financiamento para formações, mas também na oferta de estrutura de trabalho digna. É preciso que o Estado dê valor à EJA para que o restante da sociedade a

valorize, incluindo os docentes que porventura atuem na modalidade apenas para complementar a carga horária de sua jornada de trabalho.

Como indicação para futuras investigações, propomos pesquisas que estendam o período de busca, após 2019, avaliando também impactos da pandemia da Covid-19. Ademais, poderão ser realizadas pesquisas que investiguem quais os programas de pós-graduação têm alavancado tais estudos e qual o pertencimento étnico-racial e sua relação com organizações do Movimento Negro de quem tem se debruçado sobre estudos com esta temática. Traçar um perfil desses pesquisadores e pesquisadoras seria relevante, visto que:

Na sua versão mais contemporânea nas universidades brasileiras, o epistemicídio (...) se manifesta também no dualismo do discurso militante versus discurso acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade do saber sobre o negro, enquanto é legitimado o discurso do branco sobre o negro. Via de regra a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores e ativistas negros sobre o tema. Isso é claramente manifesto nas listas bibliográficas utilizadas onde, via de regra, figuram autores negros não-brasileiros, ou no fato de quão poucos intelectuais negros brasileiros alcançaram prestígio nacional e internacional. Os ativistas negros, por sua vez, com honrosas exceções, são tratados, pelos especialistas da questão racial, como fontes de saber mas não de autoridade sobre o tema. (CARNEIRO, 2005, p. 60)

Por fim, é preciso afirmar que os avanços na disseminação das questões étnico-raciais têm a ver com a pressão do Movimento Negro. A academia por si só não se preocuparia em reverter um quadro de racismo, do qual a mesma se beneficia, principalmente os cânones de pensamento eurocêntrico. Atualmente, a academia, assim como o poder público, se apropria de conhecimentos gerados pelo Movimento Negro, seja a partir de produções artísticas, culturais, acadêmicas e dos ensinamentos sobre organização política e práticas educativas:

O Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva. (GOMES, 2017, p. 42)

Concluimos, então, que, para avanços concretos em uma política educacional de Educação de Jovens e Adultos comprometida com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, é urgente um conjunto de ações afirmativas voltadas para formação

docente e para a produção de materiais pedagógicos que levem a práticas educativas antirracistas na EJA.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, George. Vivendo em uma democracia racial – 1900-1940. In:

ANDREWS, George. **Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)**. Editora da Universidade do Sagrado Coração: Bauru, SP, 1998.

ANPED <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt05-estado-e-pol%C3%ADtica-educacional>

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.19-50.

ASSIS, Neusa Pereira de. **Jovens Negros Trabalhadores**: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica), CEFET-MG campus II, Belo Horizonte, 2015

AZEVEDO, Janete. **A Educação como Política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BOBEK, João Vinícius. **As Pesquisas em Educação De Jovens e Adultos produzidas em Santa Catarina**: Um Estudo de Teses e Dissertações. 2019

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11, de 2000. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF. 2000. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 6, de 2010**. Assunto: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366

-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização - Junho de 2017**. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional, 2019. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em 06 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

BROCHADO, JULIANA DA ROSA. **Mulher, negra e estudante : gênero e raça na educação de jovens e adultos**. 107 f. Dissertação. Universidade Federal do Pampa. Mestrado Profissional em Educação, 2018

CARDOSO, Maria Bárbara da Costa. **Saberes Ribeirinhos Quilombolas e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos da Comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA**. Orientador: Salomão Antonio Mufarrej Hage. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA, Belém, 2012

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A Batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**. Ano 10, 1º semestre, 2002.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CORREIA, Rosimara Silva. **Articulação entre questões étnicas e raciais e a educação de pessoas jovens e adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do ministério da educação**. Orientador: Roseli Rodrigues de Melo. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar, São Carlos, 2013

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, ano 10, 1º semestre, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 19 set. 2023.

DAYRELL, Juarez; PAULA, Simone. Situação Juvenil e formação de professores: diálogo possível? **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 33-53, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
Acesso em 28 jun. 2019

DIAS, Fernanda et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org). **Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.p. 49-82.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando.; RIBEIRO, Vera. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, n. 55, nov. 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: Alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, v. 12, n. 23, 2007.

FERNANDES, Veranilda; FURTADO, Sheila. A Educação de Jovens e Adultos no contexto político. In: NUNES, Claudio Pinto. (org). **Pesquisas sobre políticas educacionais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

FERRAZ, Bruna; VIEIRA, Maria Clarisse. A produção sobre Educação de Jovens e Adultos para as Relações Étnico-Raciais nos GTs 18 e 21 da ANPEd (2009-2013): Contribuições para a pesquisa. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

FONSECA, Marcus Vinicius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**. EDUEM, n. 13, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

G1. Analfabetismo entre pessoas pretas e pardas é mais que o dobro do que entre as brancas, diz IBGE. G1. 21 dez. 2017. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/analfabetismo-entre-pessoas-pretas-e-pardas-e-mais-que-o-dobro-do-que-entre-as-brancas-diz-ibge.ghtml> Acesso em: 06 set. 2019

G1. Acesso de negros a escolas cresceu na última década, mas ensino da cultura e história afro-brasileira ainda é desafio. G1. 20 nov. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/20/acesso-de-negros-a-escolas-cresceu-na-ultima-decada-mas-ensino-da-cultura-e-historia-afro-brasileira-ainda-e-desafio.ghtml>

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 06 set. 2019

GOMES, Nilma Lino. **Educação de Jovens e Adultos e questão racial**: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. p.87-104.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador** Saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes: Petrópolis, 2017.

GONÇALVES, Luis Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15. Set/Out/Nov/Dez, 2000.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt> .

Acesso em 01 mai. 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-latino-Americano**. 1988. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf Acesso em 23 jul. 2018

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. O projeto UNESCO na Bahia. In: PEREIRA, Claudio Luis; SANSONE, Livio. **Projeto UNESCO no Brasil: Textos Críticos**. EDUFBA, Salvador: 2007.

HADDAD, Sérgio.; XIMENES, Salomão. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas na LDB: um olhar passados 20 anos. In: BRZENINSKI, Iria. (org). **LDB Vinte Anos Depois: Projetos Educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018.

HADDAD, Sérgio (coord). **O Estado Da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998**. São Paulo, 2000.

HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: SOARES, Leôncio (org). **Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.7-13.

INEP, 2022. **Censo escolar da Educação Básica 2022 - Resumo técnico**. Brasília-DF: Inep/MEC, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf . Acesso em: 06 jun. 2023

IPEA; FBSP. **Atlas da Violência 2018**. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em 23 jul. 2021

JERONIMO, Bruna de Oliveira. **O Professor da EJA e a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER's'** . Orientador: 126 f. Dissertação (Mestrado). Mestrado em

Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, UFRRJ, Rio de Janeiro, 2016

JESUS, Dejjaria Santiago de. **Educação antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos**: uma análise da mostra criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra. Orientador: Antonio Pereira. 165 f. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. UNEB, Salvador, 2018

LAFFIN, Maria Hermínia. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. (tese) Programa de Pós-Graduação em Educação Florianópolis/SC, 2006, 216 p.

LAFFIN, Maria Hermínia; DANTAS, Tânia Regina. A pesquisa sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol.3, n. 6, 2015. p. 147-173.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. É preciso africanizar a universidade. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; SANTANA, Elizabete Conceição; AQUINO, Maria Sacramento (org). **Educação, região e territórios**: formas de inclusão e exclusão. EDUFBA: Salvador, 2013.

MARQUES, Zilma Maria Silva. **Presença de alunos negros no ensino profissionalizante na Primeira República em Cuiabá**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012

MORAES, Cândida. **Educação Social e Política de Juventude no Brasil e em Portugal**: experiências de jovens afrodescendentes. 2017. 211 f. . Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MORAIS, Marinete da Silva. **Formação continuada de educação em relações étnico-raciais para professores (ras) da Educação de Jovens e Adultos – EJA da cidade de João Monlevade – MG**. Orientador: Natalino Neves da Silva. 100 f. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Educação e Docência, UFMG, Belo Horizonte, 2019.

MOURA, Dayse Cabral de. **Leitura e identidades étnico-raciais**: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos. Orientador: Telma Ferraz Leal. 312 f. Tese (Doutorado). UFPE, Recife, 2010

MPEJA. Apresentação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.mpeja.uneb.br/apresentacao/> . Acesso em 17 jun. 2023.

MUSIAL, Gilvanice et al. Educação de jovens e adultos: concepções, avaliações e políticas públicas no contexto do município de Salvador BA. In: PAIVA, Jane (org). **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019, pp. 41-65. Disponível em: [//doi.org/10.7476/9786599036491.0003](https://doi.org/10.7476/9786599036491.0003). Acesso em 01 mai. 2022

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NEVES, Irani da Silva. **Relações Étnico-raciais na Educação**: concepções elaboradas por professores(as) e estudante(s) da Educação de Jovens e Adultos da Escola Nise da Silveira após a promulgação da Lei 10.639/03. Orientador: Nanci Helena Rebouças. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Maceió, UFAL, 2016.

OXFAM BRASIL. **Não há democracia com extermínio em massa da população negra. 2021**. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/nao-ha-democracia-com-extermio-em-massa-da-populacao-negra/#:~:text=N%C3%A3o%20h%C3%A1%20democracia%20com%20exterm%C3%ADnio%20em%20massa%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20negra,-Nota%20p%C3%ABlica%20da&text=Segundo%20dados%20divulgados%20nesta%20quinta,%2C9%25%20eram%20pessoas%20negras>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PAIXÃO, Jones Cesar. **Enegrecer a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**: um estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença – Bahia. 171 f. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. UNEB, Salvador, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como Exercício do Poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude Negra na EJA**: os desafios de uma política pública. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PEREIRA, Waldineia Teles. **A presença negra na educação de jovens e adultos**. 89 f. Dissertação. Mestrado em Educação, UFF, Niterói, 2016

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes...A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, EDUEM, n. 4, jul./dez. 2002.

PIMENTEL, Celeste. **A Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – Caetitê/BA**: um estudo no Curso Técnico em Secretariado – PROEJA. Orientador: Antonio Pereira. 162 f. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, UNEB, Salvador, 2016

PITTA, Gabriella. **Histórias de Juventudes Negras na EJA**: Reflexões No Contexto De Uma Escola Municipal De Salvador. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador: 2019.

RIOS, Flávia. Movimento negro brasileiro nas Ciências Sociais (1950-2000). **Sociedade e Cultura**, v.12, n.2, Goiânia, 2009. p. 263–274.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado Da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. Curitiba, 2006.

SANTOS, Arlete; VIANA, Dimir. Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas (1998 a 2008). In: SOARES, L. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: O que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63, p.237-280. Coimbra, 2002.

SANTOS, Juliana Gonçalves dos. **As questões étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos em prisões**: um estudo de intervenção pedagógica formativa de professores da penitenciária de Serrinha – BA. Orientador: Antonio Pereira. 185 f. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, Salvador, 2018.

SANTOS, Karla de Oliveira. **As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos**: implicações curriculares para uma sociedade multicultural. Orientador: Nanci Helena Rebouças Franco. Dissertação (Mestrado em Educação), Maceió, UFAL, 2011.

SANTOS, Márcio André. A persistência política dos movimentos negros brasileiros: Transformações e novos desafios institucionais. In: IX Congresso Internacional Da Brazilian Studies Association, 2008, New Orleans. Anais do IX Congresso Internacional da Brazilian Studies Association, 2008.

SANTOS, Nitevaldo Eloi dos. **Ressignificando a África e a cultura afro-brasileira**: uma pesquisa de intervenção na EJA no Centro Estadual De Educação Magalhães Neto. 165 f. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. UNEB, Salvador, 2019.

SANTOS, Pedro de Souza. **A História da África cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos**. Orientador: Tese (Doutorado). Doutorado em Educação, USP, São Paulo, 2018

SANTOS, Ubiraci Carlucio dos. **A história e cultura afro-brasileira no currículo da EJA**: sentidos e significados atribuídos por docentes de uma escola da Rede Estadual de Salvador. Orientador: Patrícia Lessa Santos Costa. 149 f. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. UNEB, Salvador, 2018

SILVA, Adriana Santana da. **Ensino de Arte na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações**

étnico-raciais. 113 f. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação e Docência. UFMG, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Edufba, 2004.

SILVA, Antonio Sidney. **Um estudo de caso sobre a educação para as relações étnico-raciais na fronteira oeste de Mato Grosso**: implicações curriculares no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo”. Orientador: Paulo Alberto dos Santos Vieira. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Mato Grosso, Cáceres, 2016

SILVA, Jaqueline Mirelle de Melo Nascimento. **Relações étnico-raciais voltadas para Lei 10.639/03 no âmbito da educação de jovens e adultos no Município de Limoeiro – PE**. Orientador: Adlene Silva Arantes. 114 f. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2019.

SILVA, Joselina da. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. **Estudos Afro-Asiáticos**, v.25, n.2, 2003.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA**: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, Tiago Dionisio. **Educação de jovens e adultos trabalhadores, relações étnico-raciais e ensino de Geografia**: aprendizados de um olhar em busca da interseccionalidade. Orientador: Sandra Regina Sales. 182 f. Dissertação, Mestrado em Educação, UFRRJ, Rio de Janeiro, 2018

SOARES, Leôncio. Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org). **Educação de Jovens e Adultos**: O que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 15-22.

SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda; FERREIRA, Luiz. A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: um olhar retrospectivo sobre a produção de 1998 a 2008. In: SOARES, Leôncio (org). **Educação de Jovens e Adultos**: O que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 23-48.

SPOSITO, Marília Pontes (coord). Estado do Conhecimento: Juventude e Escolarização. 2000

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

XAVIER, Francisco de Assis. **Processos educativos na Comunidade Jongueira de Anchieta**: práticas de enfrentamento ao racismo na Educação de Jovens e Adultos. Orientador: Patrícia Gomes Rufino Andrade. Dissertação, Mestrado Profissional em Educação, UFES, Vitória, 2019