

Ana Maria da Rosa Prates

**(IN)VISIBILIDADE DE JOVENS E ADULTOS
NEGROS(AS) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EJA:
DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Passo Fundo

2025

Ana Maria da Rosa Prates

**(IN)VISIBILIDADE DE JOVENS E ADULTOS
NEGROS(AS) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EJA:
DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do professor Dr. Claudio Almir Dalbosco, coorientação do professor Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo

2025

CIP – Catalogação na Publicação

- P912i Prates, Ana Maria da Rosa
(In)visibilidade de jovens e adultos negros(as) na
educação profissional e EJA [recurso eletrônico] : desafios
para implementação da educação sobre as relações étnico-
raciais / Ana Maria da Rosa Prates. – 2025.
885 kB; PDF.
- Orientador: Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco.
Coorientador: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2025.
1. Educação de jovens e adultos - Relações étnicas.
2 Educação de jovens e adultos - Relações raciais.
3. Negros - Educação. 4. Ensino profissional. I. Dalbosco,
Claudio Almir, orientador. II. Mühl, Eldon Henrique,
coorientador. III. Título.

CDU: 376.74

Catalogação: Bibliotecário Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427

Ana Maria da Rosa Prates

**(IN)VISIBILIDADE DE JOVENS E ADULTOS
NEGROS(AS) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EJA:
DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO
DA EDUCAÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS**

A banca examinadora abaixo, APROVA, em de 15 de setembro de 2025, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos de Educação.

Dr. Claudio Almir Dalbosco – Orientador
Universidade de Passo Fundo (UPF)

Dr. José Jackson Reis dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Dra. Vanda Aparecida Fávero Pino
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IFSUL)

Dra. Elisa Mainardi
Universidade de Passo Fundo (UPF)

Dr. Marcelo José Doro
Universidade de Passo Fundo
(UPF)

AGRADECIMENTOS

Pela trajetória percorrida até aqui, meu agradecimento em especial:

À minha família, pelo apoio aos estudos e pela vibração em cada conquista.

Aos meus pais, Antonio da Rosa e Nair Silva da Rosa (*in memoriam*) pela vida e por me incentivarem a estudar.

Ao meu esposo José Ricardo e à minha filha Mariana, pelo amor e apoio contínuo. Aos meus amigos e às amigas que ficaram imensamente felizes com essa vitória. Ao meu orientador Claudio, pelo apoio e pela sensibilidade.

Ao meu coorientador Eldon, por todos os ensinamentos, pela paciência e pelo incentivo de sempre.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e, agora, a defesa, agradeço pela atenção com que se dedicaram à leitura do meu texto e pelas questões que levantaram, que muito contribuíram para qualificar minha escrita.

À Universidade de Passo Fundo, pela bolsa recebida.

A todas e a todos que contribuíram para a produção desta tese.

Dedico a minha ancestralidade e a meus pais Antonio e Nair (*in memoriam*) sem vocês nada de mim seria possível, a minha família: filha, esposo, irmãs, irmãos, sobrinhos e sobrinhas por estarem sempre ao meu lado; às mulheres negras da ACMUN, especialmente à Francisca, pelo incentivo, amizade e irmandade.

“É difícil ser negro, é difícil ser um intelectual, e essas duas coisas juntas dão o que dão. É difícil ser negro porque fora das situações de evidência, o cotidiano é muito pesado para os negros, é difícil ser intelectual porque faz parte da cultura nacional não ouvir tranquilamente uma palavra crítica”. (Trecho do documentário *Encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá*, 2006).

Ressurgir das cinzas

Sou forte, sou guerreira,
tenho nas veias sangue de ancestrais.
Levo a vida num ritmo de poema-
canção, mesmo que haja versos
assimétricos, mesmo que rabisquem, às
vezes,
a poesia do meu ser,
mesmo assim, tenho este mantra em meu coração:
“Nunca me verás caído ao chão”.

Sou destemida,
herança de
ancestrais,
não haja linha invisível entre nós
meus passos e espaços estão
contidos num infinito túnel,
mesmo tendo na lembrança jovens e parentes que, diante da batalha deixaram a talha
da vida se quebrar,
mesmo tendo saudade cultivada no portão.
Mesmo assim, tenho este mantra em meu
coração: “Nunca me verás caída ao chão”.

Sou guerreira como Luiza Mahin,
Sou inteligente como Lélia
Gonzáles,
Sou entusiasta como Carolina de Jesus,
Sou contemporânea como Firmina dos
Reis Sou herança de tantas outras
ancestrais.
E, com isso, despertem ciúmes daqui e de lá,
mesmo com seus falsos poderes tentem me aniquilar,
mesmo que aos pés de Ogum coloquem espada da
injustiça mesmo assim tenho este mantra em meu coração:
“Nunca me verás caída ao chão”.

Sou da labuta, sou de luta,
herança dos ancestrais,
trabalhar, trabalhar, trabalhar,
mesmo que nos novos tempos irmãos seduzidos
pelo sucesso vil me traíam, nos traíam como judas
sob a mesa, meu ganha-pão.
Mesmo que esses irmãos finjam que não nos
veem, estarei ali ou onde estiver, estarei de corpo
ereto, inteira,
pronunciando versos e eles versando sobre o
poder, mesmo assim tenho esse mantra em meu
coração:

“Nunca me verás caída ao chão”.
Me abraço todos os dias,
me beijo,
me faço carinho, digo que me amo, enfim,
sou vaidosa espiritual,
mesmo com mágoas sedimentadas no peito,
mesmo que riam da minha cara ou tirem sarro do meu
jeito, mesmo assim tenho esse mantra em meu coração:
“Nunca me verás caída ao
chão”. Me fortaleço com os
ancestrais, me fortaleço nos
braços dos Erês.
podem pensar que me verão caída ao
chão, saibam que me levantarei
não há poeiras para quem cultua seus ancestrais,
mesmo estando num beco sem saída, levada por um mar de águas,
mesmo que minha vida vire uma maré,
vire tempestade, sei que vai passar.
Porque são meus ancestrais que se reúnem num ritual secreto
para me levantar.
Eu darei a volta por cima e estarei em pé, coluna
ereta, cheia de esperança, cheia de poesia e com
muito axé por isso, desista, tenho este mantra em meu
coração:
“Nunca me verás caída ao chão.”

(RIBEIRO, Esmeralda. *Ressurgir das cinzas*, 2004)

RESUMO

Esta tese aborda o tema da invisibilidade de jovens e adultos negros no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e no Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA - EPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Sertão, RS. Na literatura e na crítica corrente, a invisibilidade é apontada como uma das formas de exclusão dos jovens e adultos negros do processo da vida social e do trabalho. O objetivo é esclarecer se a oferta do ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Curso Técnico em Comércio e no Curso Técnico em Administração, do mencionado Instituto, atende às diretrizes estabelecidas pela legislação brasileira sobre educação das relações étnico-raciais. Em particular, busca-se identificar em que medida essa oferta educacional promove uma abordagem antirracista, conforme preconizado na Lei n. 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O percurso metodológico da pesquisa configura-se como um estudo de caso, tendo por base a análise documental dos Projetos Pedagógicos e as proposições presentes nas orientações de implementação do Curso Técnico em Comércio e Técnico em Administração do IFRS. A proposição da pesquisa implica investigar a conformidade formal dos currículos e das práticas educacionais propostas do Proeja e da EJA Integrada (EPT), confrontando as orientações legais com a organização e estrutura curricular vigente nos cursos, especialmente no que se refere à inclusão e valorização dos jovens e adultos negros. O estudo visa examinar especificamente os possíveis processos de exclusão e invisibilização que persistem nos respectivos cursos. A relevância do estudo evidencia-se pela persistente desigualdade racial no sistema educacional brasileiro, conforme demonstrado por pesquisas como as de Gomes (2005), Munanga (2000, 2004, 2005), Silva (2004, 2005), Wieviorka (2007), Almeida (2019), Carneiro (2005), Cavalleiro (2001), Tavares (2010) e Santos (2011), que apontam a reprodução de estereótipos e a superficialidade predominante no tratamento da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Parte-se da hipótese de que, apesar do crescente reconhecimento da importância das temáticas raciais e da implementação da referida lei e suas diretrizes, sua efetivação nas práticas cotidianas nos projetos do IFRS, *campus* Sertão, RS, ainda enfrenta desafios significativos. Dentre os fatores que interferem, destaca-se a falta de formação adequada dos educadores, a resistência a mudanças curriculares e a insuficiência de recursos destinados à implementação efetiva das diretrizes. Os resultados revelam que desenvolver a EJA numa perspectiva de educação antirracista requer criar formas efetivamente democráticas de formação em todas as instâncias da educação escolar. O alcance de tais objetivos exige coerência com os princípios assumidos na educação étnico-racial.

Palavras-chave: Educação étnico-racial. Jovens e Adultos Negros(as). Invisibilidade. Proeja. EJA Integrada – EPT.

ABSTRACT

The thesis addresses the issue of invisibility of black youth and adults in the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education, in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA) and the Youth and Adult Education Program Integrated with Professional Education (EJA - EPT) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul, *campus* Sertão - RS. In the literature and current criticism, invisibility is identified as one of the forms of exclusion that black youth and adults face in the process of social life and work. The aim is to clarify whether the provision of secondary education in the Youth and Adult Education (EJA) modality of the Technical Course in Commerce and the Technical Course in Administration, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul- IFRS, *campus* Sertão - RS, complies with the guidelines established by Brazilian legislation on the education of ethnic-racial relations. In particular, the aim is to identify the extent to which this educational provision promotes an anti-racist approach, as advocated in Law 10.639/2003 and the National Curriculum Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations. The research proposal involves analyzing the formal conformity of the curricula and educational practices proposed by PROEJA and EJA Integrada - EPT, comparing the legal guidelines with the organization and curricular structure in force in the courses, especially concerning the inclusion and appreciation of black young people and adults. The study aims to specifically examine the possible processes of exclusion and invisibilization that persist in the respective courses. The relevance of the study is evidenced by the persistent racial inequality in the Brazilian educational system, as demonstrated by research such as that of Gomes (2005), Munanga (2000, 2004, 2005), Silva (2004, 2005), Wieviorka (2007), Almeida (2019), Carneiro (2005), Cavalleiro (2001), Tavares (2010), and Santos (2011), that point out the reproduction of stereotypes and the predominant superficiality in the treatment of Afro-Brazilian history and culture in schools. We start from the hypothesis that, despite the growing recognition of the importance of racial issues and the implementation of this law and its guidelines, its implementation in everyday practices in the projects of the IFRS - *campus* Sertão - RS still faces significant challenges. Among the factors that interfere, we highlight the lack of adequate training for educators, resistance to curricular changes and insufficient resources for the effective implementation of the guidelines. The results reveal that developing EJA from an anti-racist education perspective requires creating effective democratic forms of training in all instances of school education. Achieving these objectives requires consistency with the principles adopted in ethnic-racial education.

Keywords: Ethnic-racial education. Black Youth and Adults. Invisibility. Proeja. EJA integrated – EPT.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Questões orientadoras e essenciais para desenvolver um Projeto Político-Pedagógico à luz da educação das relações étnico-raciais.....	92
Quadro 2	Análise das disciplinas referentes à Educação das relações étnico-raciais no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio (2012).....	98
Quadro 3	Análise da disciplina referente à Educação das Relações étnico-raciais no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração (2023).....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL: ORIGENS E IMPACTOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA DECORRENTES DA EXCLUSÃO E INVISIBILIDADE.....	32
2.1 Trajetórias e memórias de meu envolvimento com a questão étnico-racial e EJA.....	34
2.2 Exclusão e invisibilidade de negros e negras na educação.....	43
2.3 Racismo e a produção da exclusão e da invisibilidade na sociedade.....	46
3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	52
3.1 Exclusão escolar e as lutas pela inclusão	52
3.2 Valorização da história e da cultura afro-brasileira	62
3.3 Proposições legais e diretrizes da educação das relações étnico-raciais	66
4 BREVE HISTÓRIA DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DA EJA NO IFRS.....	70
4.1 A situação da educação do jovem negro no Brasil, no Rio Grande do Sul e na região: os desafios da EJA	72
4.2 A educação de jovens e adultos no IFRS – <i>campus</i> Sertão, RS: breve contextualização.....	79
4.3 IFRS <i>campus</i> Sertão: estrutura organizacional no modelo <i>multicampi</i> e os desafios de uma educação étnico-racial	82
5 DIRETRIZES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EJA	84
5.1 Promovendo a equidade na Educação de Jovens e Adultos: a importância da curricularização das relações étnico-raciais.....	87
5.2 Formação docente para educação EREER e EJA.....	89
5.3 Análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs)	91
5.3.1 Apresentação e justificativa do curso.....	93
5.3.2 Objetivos geral e específicos	95
5.3.3 Perfil do egresso	96
5.3.4 Diretrizes e atos oficiais	97
5.3.5 Organização curricular	98
5.4 Análise das disciplinas apontadas: um diálogo teórico-crítico.....	101
5.5 Metodologias de ensino e avaliação	107

5.6 Por uma EJA/EPT antirracista, popular e emancipadora	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	119

1 INTRODUÇÃO

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas e que existem nas cabeças das pessoas [...] No entanto, cremos que a Educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados [...] não temos dúvidas de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (Munanga, 2005, p. 17).

Refletir sobre a invisibilidade e vulnerabilidade social da juventude negra é analisar a estrutura racial que a produz, incluindo a educação. O processo de invisibilidade da população negra no Brasil, consequência direta da escravidão, teve impactos profundos, como a supressão das grandes contribuições africanas, o esquecimento de cientistas negros e a destruição de culturas. No entanto, é crucial destacar que existem pesquisadores e pesquisadoras negras ao redor do mundo que buscam suas raízes ancestrais enquanto contribuem significativamente para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, trazendo à tona novas narrativas e perspectivas. O racismo no Brasil se manifesta diariamente, não apenas nos grandes casos de discriminação racial, mas também através de um racismo estrutural presente na própria estrutura social.

A pesquisa se justifica pela necessidade de uma educação antirracista que mobilize toda a população, especialmente a população branca do Brasil, para compreender que o racismo é um fenômeno estruturante que precisa ser combatido com políticas de ação afirmativa para promover a equidade nos setores educacionais, culturais, religiosos, econômicos e nas representações institucionais e urbanas. Não são raros os casos de racismo e violações de direitos dentro e fora do ambiente escolar, como bem sabemos. Diante desse panorama preocupante, a educação assume um papel crucial no combate às desigualdades raciais. A legislação vigente determina que tanto as redes públicas quanto as instituições privadas adotem medidas efetivas para reverter esse cenário alarmante, que impacta negativamente o desenvolvimento integral dos jovens negros no Brasil.

A educação não é apenas um direito fundamental, mas também uma ferramenta poderosa na promoção da igualdade e na construção de uma sociedade mais justa. No entanto, para que cumpra verdadeiramente esse papel transformador, é imperativo que as políticas educacionais sejam formuladas e implementadas de maneira a enfrentar de frente as barreiras estruturais e culturais que perpetuam o racismo. É evidente que a segregação racial persiste

nas escolas brasileiras, refletindo-se em disparidades no acesso a recursos educacionais, na representatividade nos corpos docente e discente e nas oportunidades de desenvolvimento acadêmico e pessoal. Portanto, é responsabilidade das instituições educacionais não apenas combater ativamente o racismo institucional, mas também promover a inclusão e a valorização da diversidade étnico-racial.

Ao incorporar de maneira integral e não estereotipada a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, essa política educacional não apenas promove a inclusão, mas também fortalece a identidade e a autoestima dos estudantes. Mais do que isso, ela contribui para o desenvolvimento de uma sociedade menos violenta e mais empática, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial como um valor fundamental. Além disso, uma política educacional que busca fortalecer a equidade na garantia de direitos para todas as pessoas, independentemente de sua origem étnico-racial, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso envolve não apenas medidas afirmativas para ampliar o acesso dos jovens negros à educação de qualidade, mas também políticas que combatam o racismo estrutural presente nas instituições de ensino e na sociedade em geral.

Portanto, ao adotar uma abordagem proativa e comprometida com a justiça social, as políticas educacionais têm o potencial não apenas de transformar as práticas escolares, mas também de criar um impacto positivo e duradouro na vida dos jovens negros, oferecendo-lhes oportunidades reais de crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Na sociedade contemporânea, um fenômeno persistente e profundamente prejudicial é a invisibilidade social, que frequentemente passa despercebida ou é negligenciada. Todos os indivíduos e grupos merecem igual reconhecimento e oportunidades, porém a invisibilidade social afeta desproporcionalmente aqueles que enfrentam discriminação, marginalização e falta de representação adequada. Grupos que são invisibilizados, ignorados, sub-representados ou negligenciados na sociedade contemporânea abrangem diversas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais. Um exemplo marcante é o caso das pessoas negras, que constituem aproximadamente 56% da população brasileira, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No contexto brasileiro, a invisibilidade social afeta significativamente a comunidade negra, contribuindo para a perpetuação de desigualdades estruturais. Essa invisibilidade se manifesta de várias maneiras, desde a falta de representatividade adequada em posições de poder e influência até a exclusão de suas contribuições históricas e culturais nos discursos dominantes. Na esfera política, por exemplo, a sub-representação de pessoas negras nos cargos

eletivos perpetua um ciclo de marginalização e falta de voz nas decisões que impactam diretamente suas vidas e comunidades. Economicamente, a invisibilidade social pode resultar em disparidades salariais, acesso limitado a oportunidades de emprego e empreendedorismo e desigualdades no acesso a serviços básicos. Culturalmente, essa invisibilidade se reflete na pouca representatividade nas produções artísticas, literárias e intelectuais de indivíduos negros. Essa situação vem contribuindo para uma narrativa cultural dominante que frequentemente exclui ou estereotipa suas experiências e perspectivas.

Para combater a invisibilidade social, é essencial promover políticas públicas inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial da população brasileira. Isso inclui a implementação de medidas afirmativas que garantam representação equitativa e oportunidades justas em todas as esferas da sociedade. Além disso, é fundamental ampliar espaços para que as vozes e contribuições de grupos historicamente marginalizados sejam ouvidas e respeitadas, promovendo uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos. A questão racial permeia os processos educativos tanto dentro quanto fora das instituições educacionais. Nesse sentido, é crucial que o campo de pesquisa em Educação incorpore discussões sobre raça e racismo de maneira reflexiva, crítica e denunciadora.

Reconhecer a presença do racismo em nosso cotidiano é o primeiro passo para combatê-lo de forma eficaz. Isso implica não apenas identificar e denunciar manifestações evidentes de discriminação racial, mas também problematizar as estruturas e práticas sociais que perpetuam a desigualdade racial. No contexto educacional, é fundamental promover uma abordagem antirracista que reconheça a diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira. Isso envolve a revisão de currículos escolares para incluir uma perspectiva mais ampla e inclusiva da história e cultura afro-brasileira, além da criação de espaços seguros e acolhedores para o diálogo e a reflexão sobre as questões raciais. Além disso, é importante que os educadores estejam preparados para lidar de forma sensível e eficaz com questões relacionadas à raça e ao racismo em sala de aula, proporcionando um ambiente de aprendizagem que promova o respeito mútuo e a valorização da diversidade.

Ao delinear esses aspectos, a pesquisa busca não apenas avaliar a eficácia da proposta curricular atual, mas também fornecer *insights* para o aprimoramento de políticas educacionais que promovam uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva, preparando os jovens e adultos negros para uma participação plena e igualitária na sociedade. Nesse sentido, a Lei n. 10.639/2003 representa um marco significativo na legislação educacional brasileira ao promover a inclusão e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Promulgada em 9 de janeiro de 2003, essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional ao introduzir o artigo 26-A, que torna obrigatório o ensino desses conteúdos nas instituições de ensino do país. Essa conquista legislativa não apenas reconhece a importância fundamental da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação histórica, cultural e social do Brasil, mas também representa uma resposta às demandas e reivindicações históricas do movimento negro no país. Após décadas de luta por reconhecimento e valorização de sua história e cultura, o movimento negro brasileiro organizado obteve, por meio da lei, um direito assegurado para toda a população brasileira.

Essa legislação não apenas busca corrigir distorções históricas e promover a diversidade cultural no ambiente escolar, mas também tem o objetivo de combater o racismo estrutural ao oferecer uma educação que valorize a pluralidade étnico-racial do Brasil. Ao incluir o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, a lei visa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, em que todos os indivíduos possam se reconhecer e se respeitar mutuamente. Portanto, a Lei Federal n. 10.639/2003 representa não apenas um avanço legal, mas também um compromisso com a promoção da igualdade racial e o fortalecimento da identidade cultural afro-brasileira, essencial para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora no Brasil.

No contexto da política educacional brasileira, essa lei representa um guia crucial para o currículo nacional ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira. Apesar de passados mais de vinte anos desde sua promulgação, verifica-se que a implementação e o cumprimento dessa legislação ainda enfrentam desafios significativos, revelando-se muitas vezes ineficazes. A aplicação deficiente da Lei Federal n. 10.639/2003 reflete diversas questões estruturais e sistêmicas no sistema educacional brasileiro. Entre os principais desafios está a falta de formação adequada para os professores sobre os conteúdos específicos da história e cultura africana e afro-brasileira, além da ausência de metodologias adequadas para sua abordagem em sala de aula. Muitas instituições educacionais também enfrentam dificuldades na adaptação curricular e na disponibilidade de materiais didáticos apropriados, comprometendo a qualidade do ensino desse conteúdo.

Além disso, existem resistências e lacunas na própria compreensão e valorização da diversidade étnico-racial por parte de gestores, professores e da sociedade em geral. Isso resulta em uma aplicação superficial da lei, sem efetivas mudanças estruturais que promovam a inclusão e o combate ao racismo no ambiente escolar. É crucial, portanto, promover políticas públicas que não apenas reafirmem o compromisso com a lei, mas também incentivem e apoiem a implementação efetiva desses conteúdos curriculares. Isso inclui investimentos em formação continuada de professores, desenvolvimento de recursos pedagógicos diversificados e adaptação

dos currículos escolares para uma abordagem mais inclusiva e crítica da história e cultura afro-brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394 de 1996, representa um marco significativo na história da Educação Básica do Brasil. Ao estabelecer princípios e diretrizes, proporcionou um grande avanço na busca por uma educação mais inclusiva e de qualidade. No entanto, as transformações nos processos econômicos, políticos e sociais continuam a moldar as concepções de educação, impactando diretamente as necessidades e demandas da sociedade contemporânea. Nesse contexto, a concepção de educação vai além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, ela se torna um instrumento fundamental para o exercício pleno da cidadania e a inserção no mundo do trabalho. As demandas da sociedade moderna exigem não apenas indivíduos capacitados tecnicamente, mas cidadãos críticos, éticos e participativos. É nesse cenário que surgem as políticas públicas voltadas para a juventude, com ênfase na garantia de seus direitos, o direito à educação.

As desigualdades sociais têm impacto profundo no acesso à educação e na trajetória educacional de jovens, especialmente aqueles pertencentes a famílias de baixa renda. A necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar pode limitar significativamente o tempo e os recursos que esses jovens têm disponíveis para dedicar aos estudos. Isso pode resultar em dificuldades para frequentar a escola regularmente, para se concentrar nos estudos e para alcançar o sucesso escolar. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, cerca de 25,4% da população brasileira vivia abaixo da linha da pobreza. Em 2023, esse índice chega a 27,4, indicando que 59 milhões de brasileiros viviam abaixo da linha da pobreza, enfrentando desafios diários para satisfazer às necessidades básicas, como alimentação e moradia. Para muitos desses jovens, a necessidade de trabalhar para ajudar a sustentar suas famílias é inevitável.

Uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) revelou que, em 2021, aproximadamente 23,8% dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos trabalhavam, muitas vezes, em empregos informais e precários. Já em 2022, o número de jovens que não estudavam nem estavam ocupados era de 10,9 milhões, o que corresponde a 22,3% das pessoas de 15 a 29 anos de idade. Segundo a mesma pesquisa, o total das mulheres de cor ou raça preta ou parda representavam 4,7 milhões (43,3%), enquanto as brancas formavam menos da metade desse montante: 2,2 milhões (20,1%). Outros 2,7 milhões (24,3%) eram homens pretos ou pardos e 1,2 milhão (11,4%) era homens brancos. Os dados são da Síntese de Indicadores Sociais, divulgada pelo IBGE. Essa realidade revela que existe uma barreira que limita ou impede o acesso à educação de muitos jovens, especialmente negros, pardos e mulheres negras.

Além disso, estudos mostram que jovens que precisam conciliar o trabalho com os estudos têm menos tempo disponível para frequentar a escola e para se dedicar aos estudos em casa. Uma pesquisa do Centro de Estudos Educacionais (CEE) realizada em 2019 revelou que 75% dos jovens que trabalham enquanto estudam relataram ter menos tempo disponível para frequentar a escola regularmente. Além disso, cerca de 60% desses jovens afirmaram que têm dificuldade em conciliar as demandas do trabalho com os estudos em casa, resultando em uma redução significativa na qualidade de seu aprendizado. Esses resultados destacam a importância de políticas e programas que visam apoiar os jovens que enfrentam essa dupla jornada, oferecendo flexibilidade nos horários de trabalho, apoio acadêmico adicional e oportunidades de desenvolvimento profissional que possam complementar suas experiências educacionais.

Com isso, as desigualdades raciais agravam ainda mais essa situação, especialmente para jovens negros e quilombolas que vivem em situações desfavoráveis e vulneráveis, que muitas vezes enfrentam obstáculos adicionais devido ao racismo estrutural e à discriminação sistêmica. Esses jovens podem enfrentar barreiras adicionais no acesso à educação de qualidade, enfrentando estereótipos, preconceitos e falta de oportunidades igualitárias. Portanto, é fundamental abordar essas questões sistêmicas de desigualdade social e racial para garantir que todos os jovens tenham acesso igualitário à educação e oportunidades para alcançar seu pleno potencial. Isso requer políticas e programas que atendam às necessidades específicas desses grupos marginalizados e que trabalhem para eliminar as barreiras que impedem seu sucesso educacional.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas últimas décadas, observa-se uma tendência de queda nas matrículas dessa modalidade de ensino, fenômeno que evidencia não apenas desafios estruturais do sistema educacional brasileiro, mas também transformações sociais e econômicas que afetam diretamente o perfil do público atendido. Esse público abrange tanto pessoas jovens quanto adultos que, ao longo do tempo, foram sistematicamente sendo excluídos do sistema educacional. Tal exclusão pode ser atribuída à falta de acesso à educação formal, experiências de fracasso na educação regular ou ainda pela necessidade de retomar os estudos para avançar social e profissionalmente. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganha destaque na agenda das políticas públicas brasileiras com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) n. 9394/96. Essa lei estabelece, em seu artigo 4º, incisos VI e VII, medidas específicas para garantir o acesso e a qualidade da educação para esse público.

O inciso VI prevê a oferta de educação noturna regular, adequada às condições do educando, reconhecendo a importância de flexibilidade de horários para atender às necessidades

daqueles que trabalham durante o dia. Já o inciso VII destaca a oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades. Essa disposição visa garantir que esses indivíduos tenham acesso a oportunidades educacionais que sejam compatíveis com suas realidades e responsabilidades, garantindo, inclusive, as condições favoráveis para que os trabalhadores possam frequentar e garantir sua permanência na escola. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida no Brasil em conformidade com a Declaração de Hamburgo (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais dessa modalidade, conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB n.1/2000. Esses documentos afirmam que a EJA é um direito de todos os cidadãos que, por diferentes motivos, não iniciaram ou não completaram sua escolaridade básica. Essa perspectiva reforça o compromisso com a inclusão e a equidade educacional, garantindo que todas as pessoas tenham acesso às oportunidades de aprendizado ao longo da vida, independentemente de sua idade ou trajetória educacional anterior.

O Parecer 11/2000, emitido pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sob a supervisão do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, desempenha um papel crucial na defesa e qualificação do direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Esse parecer influenciou diretamente na elaboração da Lei Federal n. 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação para o período de 2001 a 2010. O Parecer reafirma e qualifica o direito à Educação de Jovens e Adultos como um direito público subjetivo. Isso implica que o acesso à EJA é considerado não apenas uma aspiração social, mas sim um direito legítimo e exigível por parte dos indivíduos. Tal qualificação representa a vontade dos sujeitos em ter acesso à escola dentro dos padrões de qualidade socialmente referenciados.

É crucial ressaltar que o Parecer 11/2000 estabelece que a prestação da Educação de Jovens e Adultos é um dever do Estado. Isso implica que o Estado tem a obrigação de garantir o acesso e a qualidade do serviço educacional oferecido à população adulta que deseja iniciar ou dar continuidade aos seus estudos. A influência do Parecer vai além da esfera acadêmica, repercutindo diretamente na legislação nacional. A Lei Federal n. 10.172 de 2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação, incorporou as diretrizes e metas qualificadas pelo parecer, reconhecendo o direito à Educação de Jovens e Adultos como uma prioridade nas políticas educacionais do país.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) deu início ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Essa iniciativa surge como resposta à necessidade de integração entre a educação básica e a formação profissional para atender às demandas específicas dos jovens e

adultos brasileiros. O programa tem como objetivo principal proporcionar a oferta de cursos que combinam a formação educacional nos níveis fundamental ou médio com a formação profissional e técnica. Essa abordagem visa atender às necessidades educacionais e profissionais de jovens e adultos, possibilitando sua inserção qualificada no mercado de trabalho e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do país.

O programa possibilitou a oferta de cursos nas redes federais de educação profissional e tecnológica. Essa abordagem amplia significativamente o acesso de jovens e adultos à educação de qualidade, ao mesmo tempo que promove a formação profissional alinhada às demandas do mercado e das comunidades locais. O Proeja desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social e no combate à desigualdade educacional, proporcionando oportunidades de educação e formação profissional para aqueles que, por diversos motivos, não tiveram acesso à educação em idade regular. Além disso, o programa contribui para a valorização do trabalho e para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o exercício profissional qualificado.

Como já afirmamos anteriormente, esta pesquisa tem como finalidade investigar se a constituição da oferta do ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA Integrada - EPT) do Curso Técnico em Comércio e do Curso Técnico em Administração, especificamente no Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Sertão, atende às diretrizes estabelecidas pela legislação brasileira sobre educação das relações étnico-raciais. Em particular, busca identificar em que medida essa oferta educacional promove uma abordagem antirracista, conforme preconizado na Lei Federal n. 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A perspectiva da pesquisa envolve não apenas analisar a conformidade formal dos currículos e práticas educacionais do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e da EJA Integrada-EPT (Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional) com as orientações legais, mas também entender como essas proposições se refletem nos currículos, especialmente no que se refere à inclusão e valorização dos jovens e adultos negros. O estudo visa, especialmente, examinar os possíveis processos de exclusão e invisibilização dos negros e negras das oportunidades educacionais e seus impactos negativos na valorização da cultura afro-brasileira.

Especificamente, a pesquisa investiga o conceito de racismo e como os projetos pedagógicos dos cursos buscam confrontar o problema da invisibilidade dos jovens e adultos negros, analisar de que maneira o discurso e a prática da invisibilidade podem levar ao

aniquilamento da cultura afro-brasileira dentro do contexto educacional e reduzir a visibilidade e a valorização dos elementos culturais e históricos afro-brasileiros. Em síntese, a tese teve a proposição de avaliar como a falta de visibilidade e a marginalização dos jovens negros afetam suas oportunidades educacionais e contribuem para a persistência de desigualdades.

A invisibilidade de jovens e adultos negros na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fenômeno que está profundamente entrelaçado com as desigualdades sociais e raciais estruturais que permeiam a sociedade brasileira. Essa parcela da população, historicamente marginalizada, enfrenta desafios adicionais dentro do sistema educacional, que, muitas vezes, não leva em consideração as especificidades de sua vivência e das condições em que vivem.

Além disso, a EJA, enquanto modalidade de ensino voltada para a recuperação da escolarização de jovens e adultos, tende a ser percebida como uma “educação secundária”, frequentemente desvalorizada e associada a um tipo de ensino de menor qualidade. Para os jovens e adultos negros, essa invisibilidade é ainda mais acentuada, uma vez que a EJA pode ser vista como uma alternativa inferior à educação regular e o racismo estrutural dentro da escola contribui para que esses estudantes enfrentem desafios adicionais, como o baixo índice de conclusão de cursos, a dificuldade de se inserirem no mercado de trabalho e a sensação de marginalização dentro do ambiente educacional.

Outro ponto importante é a ausência de políticas afirmativas direcionadas à população negra dentro da EJA. A educação para jovens e adultos negros precisa ser pensada de forma estratégica, com uma abordagem que não apenas leve em conta a recuperação da escolaridade, mas que também enfrente as desigualdades raciais e sociais. A implementação de currículos que tratem de questões raciais, a valorização da história e cultura afro-brasileira, a inclusão de práticas pedagógicas antirracistas e o aumento da presença de educadores negros são medidas essenciais para promover uma educação que efetivamente dialogue com as realidades e as necessidades dos jovens e adultos negros na EJA.

Assim, é fundamental que as políticas públicas para a EJA não sejam apenas universalistas, mas também específicas, levando em consideração as questões raciais e as desigualdades estruturais que afetam a população negra. Reconhecer a invisibilidade racial na EJA é um passo crucial para uma educação inclusiva, capaz de atender às demandas específicas dos jovens e adultos negros, garantindo-lhes o direito a uma educação que respeite sua identidade, sua história e seu lugar na sociedade.

Kabengele Munanga (2015) reforça que a educação brasileira tem sido incapaz de criar um ambiente inclusivo para a população negra, o que perpetua estereótipos e desigualdades raciais. A falta de políticas afirmativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como a ausência

de conteúdos que contemplem a história afro-brasileira e a escassez de educadores negros, contribui diretamente para a invisibilidade dos jovens e adultos negros dentro do sistema educacional. De acordo com o autor, a educação brasileira precisa incorporar uma abordagem antirracista e intercultural para romper com as práticas excludentes que ainda predominam e que, muitas vezes, marginalizam os estudantes negros, em especial aqueles que buscam a recuperação da escolaridade na EJA.

Ao abordar essas questões, a pesquisa pretende contribuir para o debate sobre políticas educacionais que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista. Ao mesmo tempo, busca-se identificar boas práticas e desafios enfrentados na implementação das diretrizes étnico-raciais, oferecendo entendimentos que possam orientar melhorias e ajustes nas políticas públicas educacionais. Dessa forma, somente através de uma análise aprofundada e crítica será possível avaliar se a oferta educacional do IFRS *campus* Sertão está efetivamente alinhada com os princípios de uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial, especialmente no contexto de formação de jovens e adultos negros.

A pesquisa de Heron Oliveira (2013) sinalizava a preocupação com o papel do IFRS *campus* Sertão, RS, em relação às comunidades remanescentes. Durante seus estudos de doutorado, Oliveira refletiu sobre a responsabilidade da instituição de ensino público federal no desenvolvimento de ações voltadas para essas populações, questionando quais programas e projetos estavam sendo implementados nesse contexto. Escreve Oliveira (2013, p. 19):

Ao me inteirar dessa realidade, especialmente das comunidades remanescentes, durante os estudos no curso de doutorado, refleti sobre o papel que uma unidade de ensino público federal tem no desenvolvimento de ações com essas populações, ou sobre quais programas e projetos esse campus do Instituto Federal vem desenvolvendo. Até 2007, nos seus quarenta anos de existência, não houve nenhum avanço nessa direção: nenhuma política de aproximação, nenhuma política de inclusão. Pelo contrário, havia até uma postura velada de que ‘nossa atividade é a educação’, e que a ‘questão social’ não deveria ser nossa responsabilidade. Contudo, a inconformidade diante desse imobilismo, somada àquela situação provocadora, fez aflorar questões antes latentes. Surge, então, o questionamento: a partir desse cenário, onde nós, educadores, nos inserimos? Além disso, inquietava o fato de não termos estudantes negros no Campus e nem indígenas. O que surpreende, pois de fato há diversas comunidades negras reconhecidas no Rio Grande do Sul e bom número que protocolaram documentação para reconhecimento, mas que ainda continuam invisibilizadas pela sociedade em geral, principalmente por gestores e agentes públicos e também por instituições públicas de ensino e, neste caso referindo ao Instituto Federal do RS – *campus* Sertão.

A partir dessa reflexão, o autor destaca a ausência de políticas institucionais voltadas à inclusão das comunidades remanescentes, evidenciando a desconexão entre a missão educativa do IFRS e a realidade social dessas populações. O autor denuncia que, ao longo de quatro

décadas, a instituição não se comprometeu com ações concretas para se aproximar dessas comunidades, tratando a questão como algo que não deveria ser de sua responsabilidade. Esse cenário, como observado por Oliveira (2013), revela um imobilismo que afasta a universidade das necessidades sociais mais urgentes e desconsidera o potencial transformador da educação na promoção da justiça social. Nesse contexto, é crucial repensar o papel das universidades e instituições de ensino no enfrentamento das desigualdades sociais, considerando-as não apenas como centros de formação acadêmica, mas também como agentes de mudança e inclusão.

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, fundamentando-se na estratégia metodológica do estudo de caso, conforme a definição de Minayo (2014, p. 30). Trata-se de uma forma de abordagem que permite uma análise profunda, exaustiva e contextualizada de um ou poucos fatos ou fenômenos, de maneira a compreender sua lógica interna e suas singularidades.

O estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa é do tipo documental, tendo como objeto de análise os Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos em Comércio e em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *campus* – Sertão, RS. A seleção desses documentos foi orientada pela relevância dos cursos na formação profissional de nível médio e pela pertinência da análise à luz da implementação das diretrizes curriculares voltadas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme estabelecido pela Lei n. 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004).

A coleta de dados ocorreu por meio de análise dos documentos oficiais (PPCs), disponíveis no site institucional da instituição em estudo. O foco da análise recaiu sobre a apresentação e justificativa do curso, ementas e conteúdo programático, diretrizes e documentos oficiais, organização curricular, metodologias de ensino e avaliação, estratégias pedagógicas e objetivos educacionais relacionados à promoção da equidade racial e à valorização da diversidade étnico-racial no currículo e nas práticas formativas.

Para o tratamento e interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), a fim de identificar categorias temáticas emergentes nos textos analisados. Essa abordagem permitiu verificar em que medida os PPCs incorporam (ou não) os princípios da educação antirracista, bem como os desafios e lacunas presentes na proposta pedagógica institucional.

O percurso metodológico da pesquisa envolve a análise documental dos currículos e as proposições presentes nas orientações de implementação do Curso Técnico em Comércio e Técnico em Administração do IFRS. Conforme esclarece Minayo (2001, p. 16), a “metodologia

refere-se ao percurso do pensamento e à prática utilizada na abordagem da realidade”. Na presente investigação, a metodologia é configurada pelas questões teóricas, pelo conjunto de técnicas empregadas e pela criatividade do pesquisador na investigação dos materiais e documentos da pesquisa. Conforme conclui Minayo (2001, p. 16), “como um conjunto de técnicas, a metodologia deve oferecer um instrumental claro, coerente e bem elaborado, que seja capaz de orientar a resolução dos impasses teóricos e enfrentar os desafios práticos.”

A pesquisa adota uma abordagem reflexiva que permite uma análise crítica e aprofundada do conceito de invisibilidade e sua produção, conforme desenvolvido por autores relevantes na área. Essa abordagem é fundamental para a compreensão das dinâmicas de exclusão e marginalização no contexto educacional. A reflexão sobre a invisibilidade será guiada pela revisão de literatura especializada, que inclui o trabalho de autores como Kabengele Munanga (2005), Sueli Carneiro (2010), Cida Bento (2020) e Nilma Gomes (2005), cujas contribuições são essenciais para a definição e contextualização do conceito. A revisão bibliográfica abrange um estudo extensivo das obras e pesquisas anteriores que discutem a invisibilidade racial, o racismo institucional e a luta antirracista no Brasil. A literatura selecionada inclui teorias e estudos sobre a construção social da invisibilidade, o impacto das políticas públicas na inclusão educacional e as estratégias antirracistas. Essa revisão oferece uma base teórica sólida para analisar como o conceito de invisibilidade é manifestado e perpetuado no ambiente educacional.

O foco da pesquisa centra-se, conforme já mencionado, na análise dos Projetos Pedagógicos do Curso Técnico em Comércio e do Curso Técnico em Administração na modalidade EJA Integrada (EPT) do IFRS – *campus* Sertão. Os projetos pedagógicos serão examinados buscando identificar como o conceito de invisibilidade é tratado e integrado no currículo e nas práticas educacionais. Esse exame inclui uma análise detalhada dos documentos dos cursos, que abrange: a avaliação dos objetivos pedagógicos e das metas estabelecidas para o curso e como esses refletem ou ignoram questões relacionadas à inclusão racial e à visibilidade dos jovens negros. Para tanto, serão analisados os conteúdos abordados e as metodologias de ensino utilizadas, procurando esclarecer como elas incorporam a perspectiva da diversidade racial e cultural. Da mesma forma serão analisadas as propostas e os métodos de avaliação com a finalidade de compreender como são abordadas as questões de inclusão e representatividade dos estudantes negros.

A abordagem metodológica proposta permitirá ainda uma análise crítica e detalhada das práticas e dos discursos educacionais presentes no projeto institucional, oferecendo compreensão sobre como a invisibilidade racial é abordada e mantida no processo formativo.

Os resultados esperados fornecerão uma base para a formulação de recomendações que visem a uma maior inclusão e equidade no sistema educacional, contribuindo para a promoção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Nossa análise, como já mencionamos, concentra-se no Curso Técnico em Comércio e o Curso Técnico em Administração, integrado ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA - EPT) no período compreendido entre 2010 e 2024. Essa escolha de período se justifica pela necessidade de compreender as dinâmicas e impactos dessa modalidade educacional ao longo de um intervalo significativo, caracterizado por mudanças sociais, econômicas e políticas que influenciam diretamente a Educação de Jovens e Adultos e sua relação com os jovens e adultos negros.

A análise desse período é muito significativa, pois abrange uma fase de transformações importantes no cenário educacional brasileiro. Durante esses anos, o Brasil vivenciou diversas políticas públicas e reformas educacionais que afetaram a oferta e a estrutura dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, especialmente na modalidade EJA. A inclusão dos jovens e adultos negros, historicamente marginalizados, tem sido um tema central nas discussões sobre equidade educacional. Assim, estudar o impacto dessas mudanças ao longo desse intervalo fornece uma visão abrangente e detalhada das oportunidades e desafios enfrentados por essa população específica.

O Curso Técnico em Comércio e o Curso Técnico em Administração, integrados ao ensino médio na modalidade EJA – EPT, destacam-se por seu potencial de proporcionar formação técnica e acadêmica para jovens e adultos que buscam uma qualificação profissional. Ao focar em jovens e adultos negros, nossa pesquisa visa explorar como essa modalidade contribui para a inserção social e profissional desse grupo, analisando as estratégias adotadas e os resultados alcançados.

O período de 2010 a 2024 é significativo, pois engloba a implementação de políticas como a Lei de Cotas e outras iniciativas voltadas à promoção da igualdade racial e de oportunidades. Essas ações tiveram um impacto direto no acesso e na permanência de jovens e adultos negros no sistema educacional técnico e profissional. Entre as principais políticas públicas e reformas educacionais implementadas nesse período, destacam-se aquelas que afetaram a oferta e a estrutura dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais mudanças são essenciais para compreender as transformações que impactaram a EJA - EPT e a relação com a juventude negra.

A Lei Federal n. 12.711, sancionada em 2012, estabeleceu cotas para estudantes oriundos de escolas públicas e para negros, pardos e indígenas em universidades federais e

institutos federais. Essa lei ampliou o acesso dos jovens negros e de baixa renda ao ensino superior e técnico. Embora focada principalmente no ensino superior, ela teve um efeito indireto sobre a EJA ao promover maior valorização da educação para esses grupos e incentivar políticas inclusivas em todas as esferas educacionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) estabeleceu diretrizes e metas para a educação brasileira, incluindo a educação de jovens e adultos. Destacou a necessidade de melhorar a qualidade e a expansão da EJA, com ênfase na formação técnica e profissional. O PNE promoveu a revisão das práticas educacionais e incentivou o desenvolvimento de cursos técnicos e integrados ao ensino médio, com foco em melhorar a oferta e a qualidade dos cursos de EJA.

Na atual discussão sobre o novo Plano Nacional de Educação para o período de 2025-2034, destaca-se a relevância da Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica (EJA - EPT). Esse plano busca não apenas a retomada de proposições anteriores, mas também a inclusão de novas diretrizes que atendam às crescentes demandas da sociedade contemporânea. A EJA - EPT desempenha um papel crucial na formação de um público diversificado, que, por diferentes razões, não teve acesso à educação formal em etapas anteriores da vida. A expansão desse modelo educacional é fundamental para promover a inclusão social, oferecer oportunidades de qualificação profissional e contribuir para a redução das desigualdades educacionais e econômicas.

Entre os objetivos do novo plano, está a ampliação do acesso às modalidades de EJA - EPT em diversas regiões, com especial atenção às áreas rurais e periferias urbanas. Além disso, busca-se a articulação com o setor produtivo, garantindo que os cursos oferecidos estejam alinhados às demandas do mercado de trabalho, proporcionando formação que seja relevante e transformadora aos estudantes. Outro aspecto a ser considerado é a importância de metodologias de ensino inovadoras e adaptadas às necessidades dos estudantes. A valorização das experiências prévias dos estudantes e a oferta de um currículo flexível e inclusivo são essenciais para o sucesso dessa proposta. Assim, a formação de educadores também será um ponto central, capacitando-os a lidar com a diversidade de perfis e contextos dos estudantes. Em suma, o novo Plano para 2025-2034 se apresenta como uma oportunidade ímpar para fortalecer a EJA - EPT, visando não apenas à formação acadêmica, mas à transformação social e econômica dos indivíduos e das comunidades envolvidas.

Portanto, a presente pesquisa pretende não apenas preencher uma lacuna existente na literatura sobre a EJA - EPT e sua interação com os jovens e adultos negros, mas também fornecer uma base para futuras intervenções e políticas educacionais que visem a uma maior

equidade e inclusão. Os resultados esperados contribuirão para uma compreensão mais profunda das práticas educacionais e das suas implicações sociais, oferecendo subsídios para o aprimoramento das políticas voltadas à educação de jovens e adultos.

A escolha do Curso Técnico em Comércio e do Curso Técnico em Administração do IFRS, *campus* Sertão, RS, integrado ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA - EPT) e articulado à educação profissional (Proeja), para a realização desta pesquisa, é fundamentada em vários fatores relevantes, que são essenciais para a compreensão da invisibilidade dos jovens e adultos negros matriculados no período entre 2010 e 2023. Um dos principais motivos para a escolha desse curso é a inexpressiva presença de estudantes negros (pretos e pardos) matriculados durante o período em análise. Dados disponíveis indicam que o percentual de estudantes negros no curso tem sido significativamente baixo. Mas, apesar da existência de políticas públicas, a realidade da matrícula reflete uma disparidade preocupante, evidenciando a falta de inclusão efetiva e de políticas que atendam especificamente às necessidades dessa população no contexto da EJA. Pino (2022, p. 17), ao expor sua experiência na divulgação do Proeja em uma comunidade próxima do *campus* do IFRS, faz a seguinte observação:

No início de 2016, em razão da divulgação do Proeja, fui com dois colegas servidores até a Comunidade Quilombola da Mormaça, próxima ao Campus. Tivemos a oportunidade de ir até a casa dos poucos jovens adultos que haviam terminado o ensino fundamental e convidá-los a inscrever-se no processo seletivo que lhes oportunizaria concluir a educação básica por meio de um curso técnico profissional. Todavia, ao mesmo tempo que mostraram interesse no ingresso, as mulheres da comunidade denunciaram que a falta de transporte sempre foi um impeditivo para que pudessem estudar no turno noturno e que isso se arrastava por anos, com diversas promessas não cumpridas. Dos poucos estudantes quilombolas que acessavam o Campus, estes precisavam deixar a sua comunidade e morar no perímetro urbano. Assim, a oferta de cursos na instituição não contemplava as comunidades quilombolas e não se mostrava capaz de fazer a diferença em suas realidades.

Essa não contemplação das comunidades quilombolas revela um grande paradoxo: apesar da proximidade do IFRS, *campus* Sertão, RS, com as comunidades quilombolas de Arvinha e de Mormaça, não existe uma interação efetiva que a própria legislação propõe. Para melhor compreensão dos leitores, cabe apresentar algumas informações sobre as duas comunidades.

A Comunidade Quilombola da Arvinha está localizada na zona rural dos municípios de Sertão e Coxilha, RS, e encontra-se a uma distância de aproximadamente 16 km por uma estrada intermunicipal que conecta esses dois municípios. As origens da comunidade Arvinha remontam à figura de Cezarina Miranda, uma mulher negra escravizada que teve cinco filhos com seu

“sinhô”, o coronel Francisco de Barros Miranda. Era comum que os escravizados recebessem o sobrenome da família onde trabalhavam. Estudos históricos revelam que, em 1889, o coronel vendeu 77 hectares de terra a Cezarina, mas ela não pagou, o que pode ter sido uma estratégia para garantir o sustento de seus filhos sem reconhecer oficialmente a paternidade. O inventário de Cezarina confirma a transação de compra das terras, marcando o início do vínculo familiar com a terra.

O nome da Comunidade Quilombola Arvinha tem origem em referências geográficas: o local, que ficava na rota de tropeiros, servia como ponto de descanso. Tem seu nome como referência a um pé de Cambará (*Gochnatia polymorpha*), árvore encontrada desde o território argentino, passando pelo sul do Brasil até o estado de São Paulo, que, à época, ainda pequena, fazia sombra no centro de uma “grande mangueira utilizada nas lidas campeiras em uma das invernadas do Coronel Miranda.” (Oliveira, 2014, p. 45).

A história da comunidade foi resgatada para a regularização do território junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)¹. O processo de regularização foi iniciado em 2005 e o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) do território, que inclui todos os levantamentos e estudos realizados, foi publicado em 2009. O laudo antropológico que subsidiou esse processo foi elaborado por uma equipe da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contratada pela Fundação Cultural Palmares e pela Secretaria Estadual de Trabalho, Cidadania e Assistência Social do Rio Grande do Sul. O laudo foi complementado pela antropóloga do Incra, RS, Bethânia Zanatta.

O Decreto n. 12.186, publicado em 19 de setembro de 2024, autoriza a desapropriação de áreas privadas situadas no território do Quilombo de Arvinha, no estado do Rio Grande do Sul. O decreto declara de interesse social os imóveis rurais localizados nos municípios de Coxilha e Sertão, que fazem parte do território quilombola. Com essa medida, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) estará autorizado a transferir a titulação de uma área de 388,7 hectares para a comunidade quilombola.

A Comunidade Quilombola da Mormaça localiza-se no interior do município de Sertão, RS, na região do Planalto médio gaúcho. De acordo com Santos (2009), a comunidade da Mormaça é formada por aproximadamente 30 famílias, que residem numa área de 10 hectares e que, desde 2001, reivindicam a regularização do perímetro de suas terras e de áreas que lhes

¹ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é uma autarquia federal criada pelo Decreto n. 1.110, de 9 de julho de 1970, com a missão prioritária de realizar a reforma agrária, manter o cadastro nacional de imóveis rurais e administrar as terras públicas da União. Disponível em: <http://www.incra.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2024.

foram tomadas a partir dos ciclos econômicos e da configuração colonial do Estado nacional brasileiro. Mormaça é a mais antiga comunidade remanescente de quilombos da região norte do Rio Grande do Sul.

A comunidade é batizada em homenagem à ancestral Francisca Vieira da Cruz, conhecida como Chica Mormaça. Ela era uma grande conhecedora dos segredos das plantas e uma parteira renomada, responsável pelo nascimento e cuidado de muitos quilombolas, sendo frequentemente lembrada como mãe ou madrinha pelos moradores. Chica Mormaça ocupa um papel central na memória dos habitantes da comunidade, sendo também um ícone para seus descendentes, que, atualmente, residem em outras localidades.

A mobilização dos moradores em busca de seus direitos teve início nos anos 2000, culminando na certificação do território pela Fundação Cultural Palmares em 2004. Em 18 e 19 de outubro de 2010, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) publicou o estudo de identificação e delimitação do território da comunidade Quilombo Mormaça. Posteriormente, em 10 de julho de 2015, o Incra reconheceu uma área de 410 hectares de terras pertencentes aos remanescentes do Quilombo Mormaça. Pino (2022, p. 60) lembra que:

[...] mesmo após o reconhecimento por meio de portarias do Incra, no ano de 2015, as duas comunidades, Arvinha e Mormaça, continuam privadas de ocupar seu território por direito, conforme já apresentado, 388ha e 410ha respectivamente. Os moradores das duas comunidades fazem uso de um pequeno espaço de terra, onde desenvolvem suas vivências e cultivam a terra, mas cujos recursos são insuficientes para sobreviverem. Nesse contexto, é preciso buscar trabalho fora das comunidades, geralmente nas cidades maiores do entorno, o que faz com que muitas das famílias deixem de morar no quilombo.

Ao longo dos anos, os quilombolas da Mormaça têm lutado pela regularização de 410 hectares, que incluem não apenas a área onde vivem, mas também terras que lhes foram tomadas e atualmente estão ocupadas por monoculturas de soja. Além da luta pela regularização territorial, os moradores enfrentam diariamente a discriminação de alguns setores dos municípios vizinhos, além de resistirem a pressões políticas e econômicas que ameaçam seus direitos e modo de vida.

Como podemos constatar, as duas comunidades são historicamente marginalizadas enfrentam desafios significativos em termos de acesso e oportunidades educacionais, embora situadas nas imediações do *campus*. Essas circunstâncias fazem com que a escolha do IFRS como objeto de estudo possibilite uma análise mais detalhada das barreiras enfrentadas pelos jovens negros oriundos dessas comunidades e a eficácia das políticas públicas na promoção da inclusão e do acesso à educação técnica e profissional.

Por fim, o terceiro fator relevante é minha experiência pessoal e envolvimento com o

Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) e a comissão de heteroidentificação do *campus* Sertão, RS, que proporcionaram uma visão privilegiada das questões relacionadas à inclusão e à diversidade. A participação nessas instâncias me permitiu observar de perto as dificuldades enfrentadas pelos estudantes negros e as lacunas existentes nas políticas de inclusão. Essa vivência prática fundamenta a relevância e a urgência da pesquisa, oferecendo uma perspectiva crítica e informada sobre as questões abordadas.

A combinação desses fatores – a significativa presença de estudantes negros, a proximidade com comunidades quilombolas e minha experiência prática – fundamenta a escolha do Curso Técnico em Comércio e o curso Técnico em Administração do IFRS, *campus* Sertão, RS, como foco desta pesquisa. A análise desse contexto específico é desafiadora para entender as dinâmicas da invisibilidade dos jovens negros na EJA e para propor estratégias mais eficazes de inclusão e apoio a essa população. A pesquisa busca, assim, contribuir para uma compreensão mais efetiva para a formulação de políticas educacionais que possam efetivamente promover a equidade e a justiça social.

Esses fatores fazem com que eu permanentemente reflita sobre o racismo, sobre o racismo institucional e o racismo estruturado na sociedade brasileira e a luta antirracista. Portanto, esta pesquisa não é apenas um trabalho acadêmico para cumprir a obtenção de título, é uma construção entrelaçada pelas vivências e experiências individuais, coletivas e de docências. A pesquisa ainda se justifica por uma educação antirracista que mobilize a população branca do Brasil, para que compreenda que o racismo é um fenômeno estruturante e precisa ser combatido com políticas de ação afirmativas para a promoção da equidade nos setores educacionais, culturais, religiosos, econômicos e nas representações institucionais e das cidades.

No Brasil ainda se convive com o racismo e a desigualdade racial e muitos ainda não têm reconhecido o privilégio da população branca no ingresso nas instituições de ensino superior. A hegemonia branca está largamente representada na mídia, nas instituições de ensino, na organização social, na política, nas instituições de poder econômico e nas próprias escolas.

A tese está organizada em quatro capítulos: o primeiro tem como objetivo contextualizar a pesquisa e, para isso, dialoga com as referências teóricas que lhe dão sustentação. Para tanto, em um primeiro momento, explícito como me envolvi com a questão da educação étnico-racial e me transformei em uma militante das questões de negras e negros, especialmente da educação étnico-racial. No segundo tópico, analiso como se desenvolve o processo de exclusão e da invisibilidade dos indivíduos negros. A pesquisa parte da compreensão de que é necessário o reconhecimento do racismo e da discriminação racial como mecanismo que efetivamente opera na distribuição de posições e oportunidade na sociedade

brasileira. Os grupos étnico-raciais negros e indígenas ainda são afetados com a discriminação e possuem dificuldades para se inserir nos espaços institucionais no Brasil. Isso implica analisar a discriminação como fator decorrente do racismo institucional e o racismo estrutural. No segundo capítulo, são identificados os mecanismos de exclusão dos jovens e adultos negros no Brasil e os mecanismos que promovem tal prática, incluindo a escola. O desafio é interpretar a configuração das relações raciais e os atos que evidenciam as dimensões do racismo e as desigualdades encontradas na estrutura social brasileira, especificamente na educação. Os agravos que o racismo causa às pessoas negras, em especial à juventude negra, como também à juventude quilombola pela própria educação.

No terceiro, são analisadas as proposições e as experiências de uma educação antirracista e a implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Profissional (EJA-EPT) da instituição em questão. Nesse capítulo, apresentamos aspectos da história da Educação de Jovens e Adultos no município de Sertão, RS, e a organização da oferta dessa modalidade educativa, considerando o espaço geográfico em que se constitui, as condições de acesso, permanência e mobilidade. No final, quarto capítulo, são avaliadas as possibilidades e as perspectivas de uma escola inclusiva para negras e negros naquele contexto, apontando os princípios pedagógicos e as exigências práticas que são fundamentais à implementação de uma educação emancipadora.

2 DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL: ORIGENS E IMPACTOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA DECORRENTES DA EXCLUSÃO E INVISIBILIDADE

Na sociedade brasileira, a diversidade étnico-racial frequentemente é abordada de forma desigual e discriminatória. As diferenças entre a população negra² e a população branca são evidenciadas por indicadores sociais que revelam as disparidades raciais, como na média de anos de estudo, na renda média do trabalho, no acesso ao sistema de saúde e na mortalidade infantil e juvenil. No contexto atual, essas desigualdades se traduzem em arranjos políticos e sociais que restringem as oportunidades e moldam negativamente as expectativas de vida da população negra. A persistência de desigualdades raciais se manifesta em diversas áreas, como acesso à educação de qualidade, oportunidades de emprego, condições de moradia e cuidados de saúde. Esses fatores contribuem para a perpetuação de ciclos de desvantagem que limitam o potencial e a mobilidade social dos indivíduos negros. Além disso, as barreiras estruturais e institucionais frequentemente resultam em menor acesso a recursos e serviços essenciais, reforçando a disparidade entre a população negra e outros grupos sociais.

Para compreendermos a realidade da desigualdade racial no Brasil, é essencial analisar e compreender o contexto histórico e os desdobramentos ocorridos no século XIX e suas implicações até o presente momento. Entre 1500 e 1822, o trabalho escravo foi a base de sustentação do sistema econômico e social do Brasil. Os africanos escravizados eram submetidos a condições desumanas de vida durante o período da colonização portuguesa no nosso país.

Durante mais de trezentos anos (entre os séculos XVI e XIX), cerca de cinco milhões de africanos foram transportados para o Brasil e vendidos como escravos. O impacto desse período de opressão se estendeu para além da abolição formal da escravidão em 1888. Segundo Munanga (2004, p. 92), “o fim da escravidão não significou o fim da marginalização dos negros, mas sim a continuidade de uma exclusão social e econômica que perdura até os dias de hoje.”

² A população negra no Brasil é composta por indivíduos que se autodeclaram como pretos ou pardos nos censos demográficos. Essa categorização reflete a rica diversidade étnica e cultural dos descendentes de africanos no nosso país, que representam uma parte significativa da sociedade brasileira. A autoidentificação como preto ou pardo é importante para compreender a realidade social e econômica enfrentada por esses grupos, pois a diversidade interna pode influenciar as experiências e condições de vida de maneira variada. Além disso, a identificação étnico-racial é um fator crucial para a formulação de políticas públicas e estratégias de combate às desigualdades raciais, uma vez que as disparidades enfrentadas por negros e pardos em áreas como educação, renda, saúde e segurança são evidentes e persistem ao longo do tempo. Reconhecer e compreender essas categorias é essencial para promover a inclusão e a justiça social em um contexto de desigualdade histórica e estrutural.

Com a abolição da escravidão, a população negra foi deixada à própria sorte, enfrentando desafios imensos para sua reintegração à sociedade. Com efeito, a abolição formal da escravatura, seguida pela falta de políticas eficazes para integrar a população negra na sociedade, bem como a invisibilidade com que o Estado brasileiro tratou os negros resultou em uma série de problemas estruturais, sociais e raciais que continuam a impactar a população até hoje. A ausência de medidas para promover a inclusão e a justiça social após mais de trezentos anos de escravidão contribuiu para a perpetuação de desigualdades. Esses problemas se manifestam em diversas áreas, como acesso a oportunidades educacionais e de emprego, condições de saúde e habitação, e na persistência de preconceitos e discriminação racial. A falta de uma abordagem estruturada para enfrentar essas questões históricas tem implicações profundas na vida dos indivíduos e na sociedade como um todo.

O legado de opressão e desigualdade deixou cicatrizes profundas que se manifestam até os dias atuais. Conforme aponta Sueli Carneiro (2010, p. 127), “a transição da escravidão para a liberdade não foi acompanhada de políticas de inclusão, resultando em uma marginalização que se perpetuou através das décadas”. Essa marginalização é evidente em várias esferas da sociedade, incluindo o mundo do trabalho. A discriminação racial continua a ser um problema significativo, visto que ela persiste em diversas esferas da sociedade brasileira, manifestando-se em formas sutis e explícitas de preconceito.

O mundo do trabalho brasileiro é caracterizado por uma acentuada disparidade racial, com a população negra enfrentando desafios significativos. As taxas de desemprego são mais elevadas para negros em comparação com brancos e os salários pagos aos trabalhadores negros são, em média, mais baixos. Além disso, eles encontram barreiras consideráveis para o avanço profissional, limitando suas oportunidades de progressão na carreira e acesso a posições de liderança. Esses fatores contribuem para a manutenção e intensificação das desigualdades raciais no ambiente de trabalho.

Por consequência disso, atualmente, a população negra (pretos e pardos) é a que mais sofre com a violência e falta de representatividade nas instituições públicas. No mundo do trabalho, esse grupo da população brasileira também é o mais atingido pelo desemprego, desigualdade salarial e assédio moral. Inicialmente nossa preocupação é mostrar a percepção da desigualdade racial e do racismo na sociedade brasileira para entender o foco central da pesquisa, que é dar visibilidade aos processos de invisibilidade causados pelo racismo e por práticas discriminatórias gerando o racismo institucional, ou seja, quando a desigualdade racial se manifesta na diferença do acesso e no tratamento na instituição pesquisada.

No entanto, o racismo institucional se manifesta de maneira evidente nas discrepâncias de acesso e tratamento dentro das instituições, refletindo desigualdades raciais em suas práticas e políticas. A análise dos processos de invisibilidade é essencial para compreender como o racismo institucional se traduz em desigualdades concretas, prejudicando a inclusão e a equidade, especialmente no ambiente educacional e em outras esferas institucionais.

2.1 Trajetórias e memórias de meu envolvimento com a questão étnico-racial e EJA

“Enquanto os leões não começarem a escrever sua própria história, as narrativas das caçadas irão glorificar os caçadores.” (Provérbo africano).

“Memória é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional.” (Rousso, 2000).

Compartilhar minhas memórias configura-se como um dispositivo de resgate, acessando minha ancestralidade africana, percebendo-me no mundo, refletindo sobre minha trajetória de vida enquanto mulher negra que constrói sua história e continua seu caminhar. Apresentar a minha trajetória de vida até a questão a ser estudada surge aqui como oportunidade de parar, pensar e falar da minha trilha do existencial, uma tarefa um tanto desafiadora para mim. Logo, vêm as lembranças, as vivências, as experiências agradáveis outras um tanto desagradáveis. Cada experiência dolorida do meu viver suscita reflexões, nas quais me descolonializo, me ressignifico e me reencontro com minhas subjetividades e minha ancestralidade.

Nas encruzilhadas do meu corpo e das minhas raízes, descrevo minha trajetória familiar. Sou negra, filha de família que optou por ensinar e proporcionar reflexões que não poderíamos recuar. Nasci em Porto Alegre em 1958, meus pais saíram de Santa Cruz do Sul em meados de 1955 para trabalhar numa cidade maior, a capital do estado do Rio Grande do Sul, em busca de melhores condições de vida. Antônio, meu pai, trabalhou em diversas lavanderias em Porto Alegre; depois de adquirir certa experiência e capital próprio, conseguiu ter sua própria empresa onde trabalhava com minha mãe. Esse foi um período de ascensão em nossa família, pois financeiramente tudo ia muito bem até que, por questões de pouca segurança, a empresa foi arrombada algumas vezes e meu pai decidiu encerrar as atividades e partir para outro projeto.

Foi assim que chegamos ao município de Passo Fundo em janeiro 1967. Nesse período, a migração das famílias era do interior para uma cidade maior, mas fizemos o percurso inverso. Por isso, é importante ressaltar que o desenvolvimento urbano que já se estabelecia em Porto Alegre, em Passo Fundo, na vila Operária, onde viemos morar, tudo era muito diferente: não havia água encanada, ruas sem calçamento, sem transporte urbano, a escola do bairro era

uma casa de madeira com três salas de aula sem os recursos que já eram utilizados na escola onde cursei até o quarto ano, como: retroprojektor, folhas mimeografadas, imagens projetadas em *slides*. No Grupo Escolar Anna Willig, tudo era muito simples: quadro, giz, cartilhas etc. Ainda recordo que, para produzirmos as redações, a professora trazia uma gravura, colava na parede e orientava que, a partir da observação, deveríamos descrever o que tínhamos percebido. A adaptação à nova realidade foi acontecendo aos poucos.

Lembro sempre que meu pai, mesmo tendo cursado apenas até a quarta série do ensino primário, lia muito – jornais, livros, revistas – e escutava as notícias das rádios. À noite, sentávamos todos em volta da mesa e ele nos auxiliava na realização dos temas de casa, depois contava muitas histórias, falava das notícias, comentava muito das guerras, sobre os preconceitos que enfrentavam e de como era a convivência familiar na sua infância e adolescência. Percebo que convivemos em um modelo de família patriarcal em que a figura do pai era o centro da família. Mas, mesmo com seu jeito firme e rígido, tratava-nos com muito amor e foi um grande exemplo e incentivador para que todos da nossa família tivéssemos o gosto pela leitura e prosseguíssemos nos estudos.

Reestruturamos nossa vida novamente, porém, passados alguns anos, meu pai ficou doente e veio a falecer. Outra vez tive muita dificuldade; minha mãe, aos quarenta e dois anos de idade, teve de assumir a família sozinha. Para cuidar dos oito filhos, foi necessário aumentar a renda, então começou a lavar roupas para algumas famílias ricas, meus irmãos mais velhos vendiam picolé e entregavam jornal. Somente algum tempo depois meus dois irmãos mais velhos foram contratados para trabalhar na empresa onde meu pai trabalhava. Eu estudava, praticava esporte, cuidava da casa, buscava e levava as roupas nas freguesas e cuidava dos meus irmãos menores.

Fui estudante de escola pública desde o ensino fundamental até a conclusão do ensino médio. Em 1977, concluí o Curso de Técnico em Contabilidade, modalidade de ensino aprovada em 1971 com a reforma do ensino fundamental e médio, quando foi instituído que o currículo escolar contemplasse educação geral e também conteúdo específico para habilitação profissional. Finalizando o segundo grau, precisava inserir-me no mercado de trabalho, já que até essa etapa meu trabalho era informal, a fim de auxiliar minha mãe. Embora desejasse continuar as atividades esportivas, também era necessário custear as minhas despesas e ajudar na renda familiar.

Então, neste mesmo ano, em 28 de dezembro, iniciei a carreira profissional. Meu primeiro trabalho foi no escritório de uma indústria de produtos agrícolas Menegaz S.A. Nesse curto espaço de tempo em que fiquei nessa empresa, sofri muito com as perseguições,

xingamentos e tratamentos inadequados da chefia do setor em que trabalhava, as atividades que eu executava eram as mesmas que as de outras colegas brancas, mas as reclamações eram sempre direcionadas a mim depreciando o trabalho realizado. Hoje, avalio como um caso de racismo porque somente da funcionária negra era chamada a atenção. Não conseguia permanecer mais nesse ambiente mesmo sabendo que precisava auxiliar na renda familiar, optei por parar de trabalhar, estava ficando doente. No ano seguinte, participei de uma nova seleção e fui contratada por outra empresa, Gaúcha Automotor S.A para trabalhar como secretária, período que considero muito importante porque foi com a valorização profissional e salarial que surgiu a oportunidade de continuar estudando. Frequentei um curso pré- vestibular e, em julho de 1980, fui aprovada no vestibular para o curso de Licenciatura em História na Universidade de Passo Fundo. Foram quatro anos de reflexões, de aprendizagens no campo teórico, muitas vezes muito distantes do meu entendimento e da realidade em que vivia. No final do curso, realizei o estágio em uma escola pública no segundo grau de ensino supletivo, não tinha prática de sala de aula, mas dominava o conteúdo e consegui a atenção e a interação com os alunos. Enfim, em julho de 1984, a formatura. Nesse mesmo ano até 1986, trabalhei na função de monitora na Fundação Educacional do Bem-Estar do Menor, instituição que abrigava menores infratores – na sua grande maioria jovens negros.

Em 1985, ingressei na primeira turma de Especialização em História com ênfase na história do Rio Grande do Sul, também na Universidade de Passo Fundo, momento em que a academia discutia e abordava os novos tempos, o fim da Ditadura Militar. Durante as aulas, iniciei minha conscientização e discussão em relação aos movimentos sociais. Importa salientar que, nos finais da década de 1970, ainda sob o regime da Ditadura Militar, e no início dos anos 1980, os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental na luta pela abertura do sistema democrático no Brasil. Seus integrantes, no entanto, sofreram repressão durante o regime ditatorial. O país vivia um contexto de intensas mobilizações populares, que buscavam o fim da ditadura e a redemocratização.

Ao longo da década de 1980, com o fim do regime militar, a sociedade civil começa a se fortalecer, o que favorece a atuação dos movimentos sociais. Nesse cenário, o movimento negro se destaca ao denunciar o racismo e contestar a ideologia da democracia racial. A organização das comemorações pelos Cem anos da Abolição da Escravatura foi um marco importante, evidenciando a maturidade do movimento negro. Foi nesse momento que, através de uma mobilização antirracista de grande alcance, muitos passaram a conhecer a crítica à data da abolição, considerada pelos militantes uma “Falsa Abolição”. Pensei que seria a oportunidade de aprofundar as discussões sobre a temática da minha identidade, da minha

ancestralidade africana.

Nesse mesmo período em que cursava a especialização, fui convidada para participar das reuniões do movimento negro que se estruturava em Passo Fundo, seguindo o mesmo debate daquele em nível nacional – a população brasileira discutia o processo de abertura política e redemocratização da sociedade. As reuniões aconteciam no Clube Visconde do Rio Branco, clube social negro, instituição recreativa onde as famílias costumavam frequentar para divertirem-se. Após muitas discussões dos integrantes do movimento social para resgatar e preservar a história do negro, foi criado o Grupo Afro Zumbi. Nesse grupo participavam crianças, jovens e adultos negros, inicialmente por orientação dos mais velhos eram passadas coreografias de dança afro. O grupo se estruturou e passou a realizar apresentações artísticas nos espaços onde o convidavam para divulgar a cultura negra. Também, nos encontros semanais do movimento negro as discussões e os debates foram para resgatar as genealogias, as origens e as tradições do povo negro, para que cada um, através dessa conscientização, compreendesse a lógica do racismo e da discriminação e a partir daí alcançar a consciência negra e compreender a importância do resgate de si mesmo e afirmação da identidade.

A partir das discussões destacadas nas reuniões do movimento negro, tentei dialogar com as questões das relações étnico-raciais relativas à cultura afro-brasileira durante as aulas da especialização, mas os professores não davam abertura porque, na linha de pesquisa que poderia contemplar a questão, só era sugerido o debate sobre os imigrantes alemães e italianos. Todo esse silêncio sobre o negro na história do Rio Grande do Sul me frustrou muito, cobrava dos professores que abordassem também a história do negro no Rio Grande do Sul, mas não fui contemplada até o final do curso. O trabalho de conclusão da especialização foi coletivo, a turma analisou uma série de livros didáticos nos quais pude constatar que os conteúdos reforçavam a história das elites, dos grandes heróis e as poucas imagens divulgadas sobre os negros eram imagens em que apareciam os negros escravos sendo massacrados durante o período da escravidão, o que me entristecia muito.

Depois de quatro anos formada, tive a oportunidade de prestar o concurso para o magistério estadual do Rio Grande do Sul obtendo excelente classificação. Mas logo veio a frustração, o governador do estado decidiu não nomear professor algum. No entanto, prorrogou o prazo de vigência do concurso para quatro anos. Continuei trabalhando em uma empresa privada na função de secretária. No final do ano de 1992, fui nomeada professora de história do estado do Rio Grande do Sul. Fui lecionar na Escola Estadual de Ensino Médio Cecy Leite Costa no turno da noite. Em janeiro de 1993, fui nomeada para trabalhar mais vinte horas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Anna Willig, onde havia estudado no primário e

continuo atuando até o momento atual.

Em 1994, casei-me com José Ricardo; em virtude do seu trabalho, acabamos tendo de morar em outras cidades, como Pelotas, Venâncio Aires, Carazinho (no Rio Grande do Sul) e também em Rio do Sul e Brusque (em Santa Catarina). Em todas essas cidades conheci realidades diferentes pelas escolas em que passei, mas sempre consegui adaptar-me aos novos contextos escolares. Cabe destacar que, na cidade de Pelotas, tive a possibilidade de participar de algumas formações relacionadas à educação das relações étnico-raciais, mas na escola não tive a oportunidade de aprofundar as questões raciais com colegas professores e alunos, pela falta de abertura da equipe diretiva.

Dois anos após, em 1996, nasceu minha filha Mariana e, para ficar próxima à minha família, decidimos retornar para Passo Fundo. Nesse retorno, ao terminar a licença gestante, fui contemplada novamente para trabalhar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Anna Willig, onde permaneço até o momento, exercendo atualmente a função de diretora. Assumi, também, atividades na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Lucille Fragoso de Albuquerque, no turno da noite, de 1996 a 2009. Nessa escola funcionavam no turno da noite turmas de supletivo, enquanto extensão de outras escolas, como da Escola Estadual de Ensino Fundamental Anna Luíza Ferrão Teixeira e da Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves.

Cabe ressaltar que a direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Lucille Fragoso de Albuquerque precisou empenhar muitos esforços para manter o ensino noturno. A comunidade escolar organizou-se e elaborou o projeto para funcionamento do ensino fundamental e médio, modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em 2001, o governador do estado do Rio Grande do Sul, Olívio Dutra, aprovou a nova modalidade de ensino. A coordenação pedagógica da escola passou a realizar formações continuadas em serviço para os professores da Educação de Jovens e Adultos. Foi nesse período que iniciei os estudos sobre a literatura de Paulo Freire. A leitura de textos, a participação em seminários e meu envolvimento com as histórias da realidade dos educandos ampliaram meus horizontes para o entendimento da proposta pedagógica sugerida por Paulo Freire, da educação emancipadora e da importância da potencialização das manifestações culturais populares.

Em 1998, por incentivo de uma colega de trabalho, me inscrevi na Universidade de Passo Fundo para seleção ao Mestrado em História. Aprovada, logo em seguida apresentei junto à 7ª Delegacia de Educação de Passo Fundo, RS, o pedido de licença para a realização de estudos, mas o pedido foi negado. Mesmo assim, continuei trabalhando quarenta horas, cuidando da minha pequena Mariana e realizando o Mestrado. Escolher o tema da pesquisa não foi uma tarefa fácil, mas, dentre as linhas de pesquisa oferecidas pelo curso de pós-graduação,

decidi investigar um tema da história local, cujo título foi “A trajetória de Nicolau Araújo Vergueiro na História Política de Passo Fundo, RS (1930-1932)”.

Lamentavelmente encontrei muitos entraves durante o percurso acadêmico do Mestrado, pois não consegui contemplar o estudo da temática que desejava: a questão das relações étnico-raciais na educação regional. Contudo, tal fato resultou no fortalecimento da minha preocupação com a questão étnico-racial e a necessidade de promovermos uma educação inclusiva e emancipadora para a população de negras e negros na região. Para tanto, precisávamos buscar iniciativas que vão para além dos espaços acadêmicos existentes, estabelecendo rupturas e promovendo construções que reconheçam e fortaleçam nossas identidades e nossa militância. E foi seguindo minhas inquietações e resistências que a cada oportunidade tenho buscado o fortalecimento de minha identidade negra.

Em 2001, optei participar da oficina sobre educação emancipadora na Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo promovida pela Universidade de Passo Fundo, RS, e deparei-me com dois líderes negros de Passo Fundo: Vitor Paulo Machado, presidente do Instituto Regional do Negro (IREN)³ e Francisca Isabel da Silva Bueno, coordenadora executiva da Associação Cultural de Mulheres Negras, RS (ACMUN - RS)⁴. Ainda durante

³ O Instituto Regional do Negro (IREN) foi fundado oficialmente em 4 de junho de 2002, na cidade de Passo Fundo, RS. Ficou inativo por um longo período e encerrou suas atividades em 28/09/2018. O Instituto Regional do Negro (IREN) foi iniciativa de um grupo de jovens negros no município de Passo Fundo, RS, por volta do ano 2000. Sua atuação oficial ocorreu, como vimos, de 2002 a 2018. O instituto tinha como objetivo representar a comunidade negra, promovendo a defesa de seus direitos e o combate ao racismo e à discriminação. Durante sua trajetória, o IREN se destacou na formação de lideranças negras e participou ativamente de eventos importantes, como a Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo, além das Conferências Municipais e Estaduais de Educação e Saúde e do Fórum Social Mundial.

⁴ A Associação Cultural de Mulheres Negras (ACMUN) foi fundada em 1989, na cidade de Porto Alegre, RS, por Nelma Oliveira Soares, uma enfermeira que, após 35 anos de atuação profissional, decidiu se dedicar à vida comunitária na Vila Maria Conceição, na capital gaúcha. Desde então, a ACMUN segue sua trajetória, pautada pelos valores da ancestralidade, com o objetivo de promover a comunidade negra e garantir os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais da população afro-brasileira. A ACMUN tem como missão desenvolver ações voltadas para o fim da discriminação de gênero, raça e etnia, a partir da valorização e promoção da população negra, com especial atenção às mulheres negras. Tem como objetivos: promover e defender os direitos humanos, buscando democratizar os valores de justiça e equidade. A associação trabalha pela redução de todas as formas de violência e discriminação, principalmente contra a população negra; garantir os direitos sexuais e reprodutivos, além da saúde mental e familiar para a população negra. A ACMUN também estimula o controle social e a implementação de políticas públicas específicas para a área da saúde; contribuir para a inclusão da diversidade cultural afro-brasileira no ensino formal, além de promover ações educativas de formação profissional e cidadania, com base em uma pedagogia antidiscriminatória; fomentar o cooperativismo e alternativas de trabalho e renda, visando ao fortalecimento da economia da população negra, por meio de iniciativas de solidariedade e inclusão. A ACMUN iniciou suas atividades em Passo Fundo, RS, no ano 2000, com o objetivo de expandir as ações da ACMUN de Porto Alegre para o interior do estado, especialmente o Projeto Sala da Vida. Desde então, a associação tem se envolvido ativamente em diversos conselhos, como o Conselho de Saúde e o Conselho da Mulher, promovendo ações voltadas para a melhoria das condições de vida e a inclusão da população negra. Na área educacional, a ACMUN desenvolve formações e ações de conscientização com foco no combate ao racismo, além de trabalhar pela implementação da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do país.

o evento fui convidada a participar da organização das mulheres negras. Uma das grandes tarefas do grupo é trabalhar para dar visibilidade às mulheres negras principalmente na questão do combate ao racismo e da elevação da autoestima das mulheres negras. A partir do momento que integrei o grupo, passei a estudar ainda mais sobre a temática das relações raciais no âmbito da educação, saúde e geração de emprego e renda. Devido à minha experiência como educadora e participação do movimento negro, estou sempre sendo convidada para ministrar palestras em escolas e eventos educacionais e culturais de Passo Fundo e região. Em 2005, a convite do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, participei do grupo de trabalho do ensino fundamental para elaboração das “Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, publicadas em 2006.

No período de janeiro de 2007 a fevereiro de 2008, tive uma experiência bastante significativa ao atuar como coordenadora do projeto de pesquisa “Acesso ao diagnóstico e tratamento de HIV e Aids na população negra em Porto Alegre”, financiado pelo Ministério da Saúde – Programa Nacional de DST e Aids e executado pela ACMUN, RS. A participação nessa pesquisa possibilitou-me um crescimento teórico-metodológico e muitas trocas de experiências. Também recebi inúmeros convites para participar em eventos, uns como ouvinte, outros como moderadora e, ainda, enquanto palestrante ou conferencista.

Na perspectiva de aprofundar meus estudos relativos às atividades que desempenho e na busca de atualização nos campos da minha atuação e em conformidade com os princípios da educação permanente de 2009 a 2011, realizei o Curso de Especialização em Gestão Escolar promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As atividades propostas pelo curso proporcionaram interligar o embasamento teórico à prática vivenciada na escola, ocasião na qual se efetiva a troca de experiência e avanços na formação relativos aos aspectos da gestão democrática, culturais e sociais. Realizei, também, no período de 2010 a 2012, o curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense *campus* de Passo Fundo, RS. Nesse curso de pós-graduação, através do meu trabalho de conclusão intitulado “Inclusão e Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio – EJA”, foi possível concluir que a inclusão da educação das relações étnico-raciais ainda se apresentava muito incipiente no Projeto Político-Pedagógico das escolas de ensino médio que ofertavam a modalidade EJA.

A constatação era de que ainda havia muita resistência dos professores em debater a temática da desigualdade racial e do racismo no ambiente escolar e de agregar práticas antirracistas no planejamento e na oferta das disciplinas. A prática da produção da invisibilidade

estava sendo mantida por não levar em consideração as pessoas negras que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. A participação nas duas especializações me exigiram muita dedicação, pois foi um tanto difícil conseguir informações e realizar a investigação em um tempo exíguo para analisar as diversas disciplinas e suas práticas voltadas à questão étnico-racial. Foi uma experiência que veio, porém, contribuir para meu aprendizado contínuo e constante e para meu desempenho profissional como educadora.

Em 2012, fui convidada para integrar a equipe pedagógica da 7ª Coordenadoria Regional de Passo Fundo atuando como assessora da Educação de Jovens e Adultos. Esse convite ocorreu pela minha atuação na modalidade EJA e pela qualificação que adquiri na Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Trabalhei na 7ª Coordenadoria Regional de Educação por quatro anos.

Meu encontro com o Proeja do IFRS aconteceu a partir da minha transferência da 7ª Coordenadoria Regional de Educação de Passo Fundo, RS, para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Engenheiro Luiz Englert. Até o início de 2016, desempenhei a função de coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na 7ª Coordenadoria Regional de Educação de Passo Fundo, RS. Com a troca de gestão estadual, a permanência na Coordenadoria foi ficando difícil em razão da visão administrativa que passou a ser implementada em todo o estado. Foi-me proposto retornar para uma escola da rede estadual, sendo convidada a trabalhar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Engenheiro Luiz Englert, em Sertão, RS. A escola ofertava o ensino da educação básica na modalidade de tempo integral no turno diurno e, no turno da noite, a modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Nesse mesmo ano, logo no início do período letivo, fui apresentada a algumas servidoras do IFRS *campus* Sertão, RS, e resolvemos realizar os deslocamentos da cidade de Passo Fundo, em que residia, até a escola de Sertão em transporte compartilhado. Foi assim que conheci a servidora Vanda Aparecida Fávero Pino, que em conversas falou do seu envolvimento com as comunidades quilombolas na divulgação do curso Técnico do Proeja.

O envolvimento foi se ampliando e comecei a participar do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (Neabi), que envolve o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Sertão (IFRS-RS) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, *campus* de Passo Fundo (IFSUL-RS). Na sequência, passei a integrar comissões de heteroidentificação das autodeclarações de candidatos negros (pretos e pardos) nos processos seletivos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL).

No segundo semestre de 2020, ingressei no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu – UPF). Até meu ingresso, o curso não contava com nenhum docente ou aluno negro ou negra. Na turma de Doutorado do semestre 2020/2, ingressaram dois negros em um grupo de quinze acadêmicos. Eu, Ana Maria, uma mulher negra, militante do movimento de mulheres negras e integrante do projeto de extensão “UPF e movimentos sociais: desafio das relações étnico-raciais”, residente em Passo Fundo, RS, e um homem negro, Francisco Xavier Pedro, economista, residente em Angola, na África.

Esse retrato da turma me levou a retomar alguns questionamentos: o que limita o acesso à educação de negros e negras? Por que somos tão poucos e poucas nas instituições de ensino em todos os níveis? Por que, ainda hoje, os bancos escolares da educação básica e da universidade são majoritariamente ocupados por pessoas brancas? Que explicações nos ajudam a esclarecer esse predomínio da branquitude⁵ no espaço acadêmico e a reduzida presença de negros (pretos e pardos)?

No caminho percorrido até aqui, ouvindo histórias, conversando, observando, perguntando, reagindo, resistindo, impondo-me no modo de viver diariamente, fui aprendendo a ser negra à medida que compreendia o que é racismo e percebia as mais diversas manifestações de discriminações. Ao relatar minha trajetória, vem sempre a lembrança das histórias ouvidas e vividas com minha mãe e minha avó sobre suas vivências de discriminação sempre muito impactantes, de mágoas e dores.

Meu interesse mais específico é analisar essa situação e entender os processos que promovem tal situação de exclusão ou de pouca presença dos negros e negras nas escolas. Para tanto, analisamos uma instituição educacional que se situa no norte do Rio Grande do Sul e que atende a uma parcela da população negra. Trata-se do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* de Sertão, RS. A investigação consiste em analisar se o projeto institucional tem pactuado com a invisibilidade⁶ de negros, negras e produzido seu silenciamento⁷ na produção dos conhecimentos e das práticas pedagógicas que a instituição promove. É com essas interrogações que decidimos ocupar esse espaço pensando e analisando

⁵ Ruth Frankenberg define branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo (Cardoso, 2010, p. 611).

⁶ Processo de exclusão social que sofrem determinados grupos, especialmente os negros. Muniz Sodré afirma que a invisibilidade social do indivíduo aumenta na razão inversa da visibilidade da sua cor. O racismo é mantido pela negação, pelo recalcamento, pela estigmatização e pela indiferença profissional, cristalizando preconceitos e estereótipos.

⁷ O silêncio é definido como “ausência ou falta no discurso que atua ativamente para construir sentidos; sem tal construção, as desigualdades se tornam parte da estrutura naturalizadora de desigualdades.

como se mantém e opera a base normativa hegemônica, que atua na rotulação dos sujeitos como iguais, agindo com ações que sustentam as desigualdades.

2.2 Exclusão e invisibilidade de negros e negras na educação

O Estado brasileiro mantém há quase cinco séculos a supremacia do grupo étnico dominante do período colonial, os indo-europeus, preservando seus privilégios e limitando a representação dos grupos étnicos subalternizados, negros, indígenas no contexto social e político do Brasil. Cabe ressaltar que apenas mais recentemente podemos identificar pequenos passos no reconhecimento dos direitos fundamentais da população negra. Reconhecemos que as ameaças à supremacia indo-europeia cresceram desde o final dos anos 1990. O fato deve-se ao crescente movimento de consciência da subalternidade nas populações que assumiram a luta contra o desrespeito para tornarem-se sujeitos ativos no interior das nações que as mantinham invisibilizadas (Tavares, 2010, p. 39-40).

A educação das relações étnico-raciais constitui uma das mais importantes reivindicações do movimento negro. As suas lutas iniciam nos anos de 1930 com a Frente Negra Brasileira⁸, que idealizava uma educação popular para negros e negras. Em 1944, o Teatro Experimental do Negro, coordenado por Abdias do Nascimento, organizou um projeto articulando teatro e educação e tinha como objetivo a libertação do negro. “Ele queria dar uma leitura a partir do olhar do próprio negro e da herança africana à cultura produzida pelo negro no Brasil, distanciando-se da forma ocidental de entender e ver a cultura negra.” (Munanga; Gomes, 2006, p. 94).

O tema das relações étnico-raciais é um tanto desconhecido entre a grande maioria dos professores e professoras das escolas (Cavalleiro, 1998). Medidas de afirmação para a população negra foram pleiteadas pelo movimento negro organizado ao longo dos anos, denunciando a educação excludente e solicitando a valorização dos direitos dos educandos negros e negras, pautado em uma educação que dialogue com sua ancestralidade, respeitando suas origens culturais. Nessa perspectiva de mudanças no ambiente escolar, a educação das relações étnico-raciais necessita contemplar a realidade vivida e contextualizada. Conforme Gomes (2011, p. 4):

⁸ A Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931 na cidade de São Paulo. Sua proposta fundamentava-se em uma filosofia educacional acreditando que o negro venceria à medida que conseguisse se firmar nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura. Nesse sentido, os fretenegrinos davam um grande valor à educação (Munanga; Gomes, 2006, p. 92). Era dirigida por um grande Conselho que alcançou êxitos, a Frente Negra Brasileira transformou-se em partido político em 1936 e foi fechada em 1937 ao ser instaurado o Estado Novo do governo do presidente da República do Brasil Getúlio Vargas.

São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social e demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político e cultural.

No Brasil, diversos grupos construíram seus referenciais culturais e de identidade ao longo do processo histórico. Nas escolas e nas universidades, o que se percebe hoje é que ainda são desenvolvidos referenciais culturais oriundos das vozes dos grupos sociais predominantemente eurocêntricos. A cultura afro-brasileira, que faz parte do mosaico identitário brasileiro, tem pouca ou nenhuma abordagem.

Nossa escola não é democrática, o cotidiano dos educandos negros e negras é invisibilizado no fazer pedagógico. De acordo com Dewey (2007, p. 106):

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens.

Considerando essa problemática, é preciso reconstruir coletivamente essa nova relação, essa nova prática educativa, baseada na alteridade, avançando para a valorização das mais diversas culturas. Nesse caso, cabe ao sistema educacional reconhecer a diversidade de formação do Estado e da sociedade brasileira e de seus educandos. Por isso, é fundamental a escola pensar na memória, na história e cultura afro-brasileira para confrontar as práticas discriminatórias vivenciadas no espaço escolar e criar alternativas para superá-las.

Diante dessas situações, questiono: por que a escola e a universidade ainda não dão a necessária importância à educação das relações étnico-raciais e por que as populações negras não estão presentes na educação básica e na academia em percentual igual aos não negros?

As últimas décadas foram marcadas por diversas manifestações e iniciativas dos movimentos sociais organizados. A reflexão sobre a educação das relações étnico-raciais no contexto escolar e no ensino superior e a necessidade de reposicionamento dos negros e negras na história nacional brasileira e na memória histórica passaram a ser contempladas na legislação educacional nacional pela Lei Federal n. 10.639/2003, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pelo Parecer CNE/CP 3/2004 e pelas Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental. Essas legislações são decorrentes das muitas lutas de negros e negras e representam importantes avanços na educação antirracista.

Existe uma infinidade de referências bibliográficas em que se encontram destacadas as lutas e a resistência da população negra brasileira buscando transformar a realidade em que vive e denunciar sua invisibilidade na história e na memória do país, combatendo o racismo, o preconceito e a discriminação vivenciados cotidianamente.

Consideramos o racismo um sistema social, um modo de organização da vida, da política, do espaço territorial e da cultura. Uma reiteração de formas de vida que se estribam nas práticas excludentes, geradoras de oportunidades somente para os que dele se beneficiam, excluindo grande parte da população, especialmente a negra. Consequentemente, a formação de uma crítica social sólida, hoje, no Brasil, deve promover uma ação antirracista que reconheça a manifestação do racismo em todas as suas variáveis e versões, pois encontra-se, intensamente, enraizado e banalizado em sua prática no transcorrer dos séculos. Consolidou-se como forma de vida (Tavares, 2010, p. 44).

A temática da educação das relações étnico-raciais tem ganhado legitimidade nas políticas públicas brasileiras no início do século XXI. Mesmo com leis que enfrentam o racismo, no Brasil, o mito da democracia racial⁹ tem perpetuado estratégias de silenciamento mantendo os mecanismos de opressão. O mito da democracia racial no Brasil construiu-se como uma narrativa segundo a qual haveria uma convivência harmoniosa entre brancos e negros, marcada pela miscigenação e pela cordialidade. Essa ideia, no entanto, tem servido historicamente para mascarar as profundas desigualdades raciais, apagando as marcas do racismo e das estruturas de dominação que persistem na sociedade brasileira. Ao promover a mestiçagem como símbolo nacional, esse discurso também opera o silenciamento das identidades e culturas de matriz africana, além de impedir o reconhecimento da violência – física, simbólica e institucional – vivida pela população negra. Diversos estudos já demonstraram como esse mito atua como um mecanismo ideológico de negação do racismo estrutural (Fernandes, 2007; Munanga, 2004; Gonzalez, 1984).

No cotidiano da vida, é comum não se falar sobre raça e racismo. No campo da educação, por exemplo, até hoje, há imensa dificuldade de se cumprir a implementação da Lei Federal n. 10.639/2003, que torna a obrigatoriedade de inclusão do quesito raça/cor nos documentos de matrícula e no Censo Escolar.

⁹ O mito da democracia racial é a ideia de rejeição dos valores de matriz cultural africana, a negação do racismo, ao mesmo tempo que se difunde o ideal do embranquecimento a partir da simbologia da morenidade, da miscigenação, da atitude cordial e hospitaleira do brasileiro. Esses são os ingredientes ideológicos do mito da democracia racial com forte apelo popular. A ideia da democracia racial escamoteia as relações de dominação existentes na sociedade e, por isso, gera uma violência que é física, cultural, mas também simbólica.

2.3 Racismo e a produção da exclusão e da invisibilidade na sociedade

O racismo é um fenômeno profundamente enraizado na sociedade brasileira, manifestando-se de forma histórica e estrutural. O racismo estrutural se manifesta na própria essência da sociedade. A lógica estatal é fundamentada no individualismo, em que tudo é comercializável e o dinheiro ocupa um papel central. Nesse cenário, o racismo deixa de ser visto como algo anormal, pois está enraizado na estrutura social. Todas as esferas – da economia à política – são permeadas por ele e as instituições, tanto públicas quanto privadas, funcionam como pilares dessa estrutura. Portanto, o racismo não se origina nas instituições; elas apenas o reproduzem. Ele não apenas resulta em discriminação racial direta, mas também contribui para a exclusão e invisibilidade da população negra em diversos aspectos da vida social. Este capítulo explora a natureza e as consequências do racismo, com foco na exclusão social e invisibilidade, e propõe medidas para promover a inclusão e a visibilidade da população negra.

Silvio Almeida, em sua obra *Racismo Estrutural* (2018), descreve o racismo como um componente essencial da estrutura social, não dependendo da intenção individual. Ele define a sociedade como uma “máquina produtora de desigualdade racial”, em que o racismo emerge como uma consequência do funcionamento normal das instituições sociais. Almeida (2018) argumenta que a responsabilidade pela perpetuação do racismo não recai apenas sobre aqueles que cometem atos de discriminação, mas também sobre aqueles que permanecem em silêncio e não adotam práticas antirracistas.

Esse conceito é complementado por outros estudiosos, como Djamila Ribeiro, que, em *O que é lugar de fala* (2017), explora como a estrutura social marginaliza vozes e perspectivas negras, perpetuando um ciclo de exclusão e invisibilidade. Ribeiro (2017) argumenta que a exclusão não se limita a ações individuais, mas está enraizada nas estruturas de poder que definem quais vozes são ouvidas e valorizadas.

A invisibilidade da população negra no Brasil remonta ao período colonial e escravocrata, quando as contribuições africanas foram sistematicamente desvalorizadas. Segundo Abdias do Nascimento, em *O Negro no Brasil* (1980), o apagamento das contribuições africanas criou uma lacuna no reconhecimento histórico e cultural. Essa supressão não apenas limitou o reconhecimento das contribuições negras, mas também enfraqueceu a identidade cultural afro-brasileira.

Além disso, a obra de Lélia Gonzalez, *Por um feminismo afro-latino-americano* (1984), oferece uma perspectiva crítica sobre como o racismo e a opressão de gênero interagem para marginalizar ainda mais as mulheres negras, contribuindo para a exclusão e invisibilidade em

diversas esferas da vida social.

A exclusão educacional da população negra é um dos principais fatores que perpetuam a desigualdade. Segundo o IBGE, a taxa de analfabetismo entre negros é quase o dobro da registrada entre brancos e a taxa de conclusão do ensino superior é significativamente menor. Além dos dados, é importante considerar a análise de Conceição Evaristo, em *Olhos d'água* (2016), que destaca como a falta de acesso a uma educação de qualidade limita as oportunidades e perpetua a desigualdade social.

A exclusão no mercado de trabalho é evidenciada pela segregação ocupacional e pelas diferenças salariais. Mesmo com qualificações semelhantes, trabalhadores negros frequentemente ocupam posições de menor prestígio e são remunerados de forma desigual. A análise de Ruy Braga, em *Desigualdades no Brasil* (2019), revela como a estrutura econômica e social perpetua essas disparidades, tornando a desigualdade racial uma questão profundamente enraizada.

Na área da saúde, a exclusão se reflete em disparidades no acesso a serviços de qualidade e em maiores barreiras no tratamento de doenças. A mortalidade materna e infantil é significativamente maior entre mulheres negras, como destacado por pesquisadores como Maria Luiza Souza, em *Saúde e desigualdades* (2018). Souza (2018) explora como as desigualdades no acesso aos cuidados de saúde refletem as disparidades estruturais que afetam a população negra.

A sub-representação da população negra na política é um reflexo da exclusão social. Apesar de serem a maioria da população brasileira, negros são minoria nos cargos eletivos. A análise de João Costa Vargas, em *O negro e a política* (2015), discute como a falta de representação política limita a capacidade de influenciar políticas públicas e perpetua a exclusão social. A invisibilidade histórica da população negra é um reflexo do apagamento das contribuições africanas e afro-brasileiras. A história oficial de modo geral minimiza a importância das contribuições negras, perpetuando uma visão eurocêntrica da história nacional.

A invisibilidade na ciência e na academia é evidenciada pela sub-representação de pesquisadores negros e pela falta de reconhecimento de suas contribuições. A obra de Flávio Gomes, em *Ciência e desigualdade* (2020), apresenta em seus estudos as barreiras que pesquisadores negros enfrentam para o reconhecimento de seu trabalho e a necessidade de iniciativas para promover a inclusão na academia.

A invisibilidade cotidiana pode ser observada em pequenas interações e na falta de reconhecimento das experiências da população negra. A pesquisa de Tânia Lima, em *Cotidiano e invisibilidade* (2019), explora como a ausência de produtos e serviços que atendam às

necessidades específicas da população negra reflete a negligência em políticas públicas e a falta de representação em espaços de poder e decisão. Implementar políticas que promovam a igualdade de acesso e a permanência de estudantes negros no sistema educacional desde a educação básica até o ensino superior. Promover políticas de ações afirmativas, como cotas raciais e programas de diversidade nas empresas. A análise de Angela Davis, em *Mulheres, raça e classe* (1981), sobre a interseccionalidade das desigualdades nos fornece uma base teórica para a implementação dessas políticas.

A análise de Davis também inclui como desigualdades econômicas e sociais se cruzam com gênero e raça, impactando as oportunidades e condições de vida das mulheres. Ela enfatiza a necessidade de políticas que abordem essas desigualdades estruturais. Defende ainda que, para alcançar igualdade real, é necessário um reexame profundo e uma reestruturação das instituições que perpetuam a desigualdade.

Quanto a promover e valorizar a cultura e a história afro-brasileira nos currículos escolares e nos meios de comunicação, a obra de Paul Gilroy, *The Black Atlantic* (1993), oferece uma perspectiva sobre como a valorização das contribuições culturais negras pode desafiar narrativas eurocêntricas e promover uma visão mais inclusiva da história.

O racismo, como fenômeno histórico e estrutural, resulta em exclusão e invisibilidade da população negra em diversas esferas da sociedade brasileira. A análise de diversos autores revela a complexidade das questões envolvidas e a necessidade de uma abordagem integrada para enfrentar esses desafios. Medidas como políticas educacionais inclusivas, ações afirmativas no mercado de trabalho, valorização da cultura afro-brasileira, promoção da participação política e incentivo à pesquisa acadêmica são essenciais para promover uma sociedade mais igualitária.

A invisibilização da população negra no Brasil é uma consequência direta do período escravocrata. Durante séculos, as contribuições africanas foram sistematicamente suprimidas, criando uma lacuna no reconhecimento histórico e cultural. Esse processo resultou não apenas na exclusão social e econômica, mas também na destruição de importantes culturas e tradições. Pesquisadores como Abdias do Nascimento destacam a necessidade de resgatar e valorizar as contribuições africanas na construção da sociedade brasileira (Nascimento, 1980). No entanto, apesar dos obstáculos históricos, pesquisadores negros continuam a desempenhar um papel crucial no avanço da ciência e da tecnologia. Esses indivíduos não apenas buscam suas raízes ancestrais, mas também desafiam as narrativas tradicionais, trazendo novas perspectivas e conhecimentos para diversas áreas. Exemplos incluem a contribuição de cientistas como Carlos Lopes, ex-secretário executivo da Comissão Econômica para a África das Nações Unidas, que

trabalha incansavelmente para promover o desenvolvimento sustentável no continente africano.

O racismo no Brasil não é apenas histórico, mas também estrutural, manifestando-se de maneira diária e perversa. Silvio Almeida, em sua obra *Racismo Estrutural* (2019), argumenta que o racismo é parte integrante da estrutura social e não depende da intenção individual para se manifestar. Almeida (2019) explica que a sociedade funciona como uma “máquina produtora de desigualdade racial”, onde o racismo não é visto como uma anomalia, mas como um resultado do funcionamento normal da sociedade. De acordo com Almeida (2019), a responsabilidade pela manutenção do racismo não recai apenas sobre aqueles que cometem atos de discriminação, mas também sobre aqueles que permanecem em silêncio diante dessas injustiças. O silêncio torna os indivíduos eticamente e politicamente responsáveis pela perpetuação do racismo. Para mudar a sociedade, é fundamental adotar práticas antirracistas e tomar posturas que denunciem e repudiem o racismo.

A exclusão social refere-se ao processo pelo qual determinados grupos são sistematicamente privados de direitos, recursos e oportunidades que são acessíveis a outros membros da sociedade. No contexto da população negra no Brasil, essa exclusão pode ser observada em várias esferas, como educação, mercado de trabalho, saúde e participação política. A exclusão no sistema educacional é um dos primeiros obstáculos enfrentados pela população negra. De acordo com o IBGE, a taxa de analfabetismo entre negros é quase o dobro da registrada entre brancos. Além disso, a taxa de conclusão do ensino superior entre negros é significativamente menor. Essa exclusão educacional limita o acesso a melhores oportunidades de emprego e perpetua um ciclo de pobreza e desigualdade.

No mercado de trabalho, a exclusão é evidente na segregação ocupacional e na diferença salarial. Mesmo quando possuem qualificações semelhantes, trabalhadores negros frequentemente ocupam posições de menor prestígio e são remunerados de forma desigual em comparação a trabalhadores brancos. A população negra tem menor acesso a serviços de saúde de qualidade e enfrenta maiores barreiras no tratamento de doenças. A mortalidade materna e infantil é significativamente maior entre mulheres negras, refletindo disparidades no acesso a cuidados pré-natais e obstétricos.

A sub-representação da população negra na política também é um reflexo da exclusão social. Embora representem mais da metade da população brasileira, negros são minoria nos cargos eletivos. Isso limita a capacidade de influenciar políticas públicas que promovam a igualdade racial.

A invisibilidade é um conceito complementar à exclusão, referindo-se à negação ou ao

apagamento das identidades, histórias e contribuições de determinados grupos. No caso da população negra, a invisibilidade manifesta-se de diversas maneiras: a invisibilidade histórica implica o apagamento das contribuições africanas e afro-brasileiras na construção da identidade nacional. A história oficial muitas vezes omite ou minimiza a importância dos feitos e das lutas da população negra, perpetuando uma visão eurocêntrica da história do Brasil. A invisibilidade na mídia e na representação cultural contribui para a manutenção de estereótipos e a negação de narrativas positivas sobre a população negra. Personagens negros são sub-representados ou retratados de maneira estereotipada, reforçando preconceitos e limitando a visibilidade de exemplos positivos. A invisibilidade na ciência e na academia é evidenciada pela sub-representação de pesquisadores negros e pela falta de reconhecimento de suas contribuições. Pesquisadores negros frequentemente enfrentam barreiras adicionais para o reconhecimento de seu trabalho, tanto no Brasil quanto internacionalmente.

No cotidiano, a invisibilidade pode ser observada em pequenas interações e na falta de reconhecimento das experiências e realidades da população negra. Isso inclui a ausência de produtos e serviços que atendam às necessidades específicas desse grupo, a negligência em políticas públicas e a falta de representação em espaços de poder e decisão. Para combater a exclusão e a invisibilidade, é essencial promover a visibilidade positiva e a inclusão efetiva da população negra em todas as esferas da sociedade. Isso inclui implementação de políticas que promovam a igualdade de acesso e a permanência de estudantes negros no sistema educacional, desde a educação básica até o ensino superior. Políticas de ações afirmativas no mercado de trabalho e na educação, como cotas raciais e programas de diversidade nas empresas, promoção e valorização da cultura e da história afro-brasileira nos currículos escolares e nos meios de comunicação, incentivo à participação política da população negra e apoio a candidaturas de negros para cargos eletivos. Criação de programas e iniciativas que incentivem a participação e o reconhecimento de pesquisadores negros na academia.

Para enfrentar o racismo, podemos seguir três caminhos que consideramos fundamentais. O primeiro deles é o legal. O combate ao racismo começou com a Lei Afonso Arinos, de 1951, e, em 1988, a Constituição Federal ampliou esse marco, tornando o racismo um crime imprescritível, inafiançável e sujeito à reclusão. Mais recentemente, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou uma nova lei. A Lei n.14.532 de janeiro de 2023, que considera a injúria racial como um crime passível de reclusão. Antes dessa alteração, a injúria racial era tratada como um crime menos grave, sujeito a penas mais brandas, e não era considerada crime de racismo, o que dificultava o enfrentamento de atitudes discriminatórias baseadas na ofensa direta à identidade racial de uma pessoa.

Com a mudança, a injúria racial passou a ser considerada crime mais grave, equiparando-se a outras formas de racismo, e sua punição pode incluir pena de reclusão, o que representa um avanço importante na proteção dos direitos das vítimas de racismo. Essa mudança vem justamente para reforçar que qualquer ato que ataque a dignidade de uma pessoa com base em sua cor ou etnia não pode ser tratado de forma leviana ou minimizada.

Ao mesmo tempo, essa legislação serve como um reflexo de uma sociedade que, ao longo do tempo, tem se esforçado para combater o racismo de forma mais incisiva e eficaz. O reconhecimento da injúria racial como um crime mais grave é um passo significativo, mas também é preciso compreender que a mudança legislativa sozinha não é suficiente. Ela precisa ser acompanhada de uma forte mudança cultural, que passa pela educação e por políticas públicas afirmativas, para que o combate ao racismo seja verdadeiramente efetivo.

No entanto, embora as leis sejam essenciais, elas têm um limite: só conseguem alcançar práticas racistas visíveis, aquelas que podem ser observadas. O preconceito que está enraizado nas mentes das pessoas, fruto da educação e das estruturas sociais, não é diretamente atingido pela legislação. É a educação que tem o poder de transformar essas crenças introjetadas, desconstruindo os preconceitos que sustentam o racismo. Nesse sentido, a educação se torna um instrumento crucial de combate ao preconceito. Esse é o segundo caminho apontado para a superação do racismo e da discriminação racial.

O terceiro caminho são as políticas de ações afirmativas e de inclusão. Não basta apenas afirmar que, perante a lei, somos todos iguais; isso não impede que a discriminação continue a existir. As políticas públicas precisam atuar de forma ativa, criando condições para que a igualdade seja real e não apenas formal. O processo de transformação social, política e cultural das práticas antirracistas passa por esses três caminhos.

3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

3.1 Exclusão escolar e as lutas pela inclusão

Em uma sociedade na qual a exclusão social se torna cada vez mais alarmante, é inevitável que essa marginalização se estenda ao âmbito educacional. Quando uma parcela significativa da população é privada dos direitos mais básicos, como trabalho digno, acesso à saúde, moradia adequada, transporte e alimentação, a educação se torna uma vítima inevitável dessa desigualdade sistêmica. O acesso desigual à educação é uma das primeiras consequências desse ciclo de exclusão. Chamo de excluídos da escola os grupos de jovens que a ela não tiveram e não têm acesso ou, se tiveram, nela não conseguiram permanecer. Esses grupos marginalizados enfrentam obstáculos significativos para ingressar em instituições educacionais de qualidade devido à falta de escolas em áreas carentes, aos custos proibitivos da educação ou à discriminação no processo de admissão. Enquanto alguns desfrutam de oportunidades educacionais abundantes, outros são deixados para trás, condenados a um ciclo de privação.

Mesmo quando o acesso é garantido, a qualidade da educação é drasticamente desigual. Escolas em comunidades de baixa renda, muitas vezes, carecem de recursos adequados, professores qualificados e infraestrutura básica. Para os estudantes que frequentam essas escolas, a educação se torna uma experiência de segunda classe, incapaz de oferecer as mesmas oportunidades e perspectivas que seus pares mais privilegiados. Mas a exclusão não termina aí. Discriminação e estereótipos infestam os corredores das escolas, afetando negativamente o desempenho acadêmico e a autoestima dos estudantes marginalizados. A falta de apoio socioemocional agrava ainda mais essa situação, deixando os jovens vulneráveis à desesperança e à alienação. Estes são excluídos do acesso a graus mais elevados da educação, não chegando nem mesmo a concluir o ensino fundamental e o seu acesso ao ensino médio se torna ainda mais difícil.

Essa exclusão sistêmica alimenta um ciclo de pobreza e marginalização, perpetuando as desigualdades ao longo das gerações. Os jovens que são privados de uma educação de qualidade enfrentam um futuro incerto, com oportunidades limitadas e horizontes restringidos. A exclusão escolar é um fenômeno complexo que afeta milhões de jovens em todo o mundo. Dois fatores cruciais contribuem para esse problema: a situação socioeconômica das famílias e as deficiências do sistema educacional em reter esses estudantes. A situação socioeconômica das famílias desempenha um papel significativo na exclusão escolar. Muitas vezes, famílias

de baixa renda enfrentam dificuldades financeiras tão severas que os adolescentes e jovens são obrigados a ingressar precocemente no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar. A necessidade imediata de sustento comumente prevalece sobre a busca pela educação, levando à interrupção prematura dos estudos. Assim, vemos jovens talentosos sendo forçados a abandonar a escola em busca de empregos precários e mal remunerados, perpetuando um ciclo de pobreza e exclusão.

Além disso, a incapacidade do sistema educacional em manter esses estudantes em suas fileiras é outra peça-chave no quebra-cabeça da exclusão escolar. Escolas, muitas vezes, não conseguem oferecer um ambiente acolhedor e inclusivo para os estudantes de origens socioeconômicas desfavorecidas. A falta de recursos adequados, a qualidade questionável do ensino e a ausência de programas de apoio acadêmico e socioemocional deixam esses estudantes desamparados e desmotivados. Como resultado, eles se sentem deslocados e desengajados, optando por abandonar a escola antes mesmo de completar o ensino fundamental.

No cerne da exclusão escolar está um processo insidioso de seleção e discriminação que favorece os privilegiados e marginaliza os desfavorecidos. Esse processo é alimentado pela adoção de padrões de competição que ignoram sistematicamente as diferenças socioeconômicas e culturais dos estudantes. Paulo Freire (1995) abordou a questão da evasão escolar e da retenção de estudantes na escola pública utilizando o termo “expulsão”. Ele argumentava que a estrutura e o funcionamento do sistema educacional resultam na exclusão e na expulsão dos estudantes, especialmente aqueles que são marginalizados socioeconômica e culturalmente. Para Freire (1995), a expulsão não se limita ao ato físico de remover um estudante da sala de aula, mas engloba todo um sistema de práticas e estruturas que excluem e marginalizam determinados grupos de estudantes. Isso pode incluir estudantes de origens socioeconômicas desfavorecidas, minorias étnicas e culturais, bem como aqueles que não se encaixam nos padrões tradicionais de aprendizagem. Freire (1995) argumentava que um currículo descontextualizado e distante da realidade dos estudantes pode aliená-los e desmotivá-los, levando à evasão e ao abandono escolar.

Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola [...] É a estrutura da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam em obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando nela chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. (Freire, 1995, p. 35).

A expulsão de estudantes do ensino fundamental é um fenômeno preocupante que pode ter sérias consequências para o futuro educacional desses jovens. Quando os estudantes são excluídos do sistema regular de ensino, muitos deles procuram alternativas para continuar sua educação e obter as qualificações necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Nesse contexto, os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) emergem como uma opção viável e acessível para muitos jovens que enfrentam a expulsão escolar.

Existem várias razões pelas quais os jovens expulsos do ensino fundamental podem buscar os cursos de EJA. Uma delas é a necessidade de completar sua educação básica e obter o certificado de conclusão do ensino fundamental. A expulsão muitas vezes interrompe abruptamente o processo educacional desses jovens, deixando-os sem as qualificações necessárias para ingressar no mercado de trabalho ou continuar seus estudos. Os cursos de EJA oferecem a oportunidade de preencher essa lacuna e obter as credenciais educacionais necessárias para avançar em suas vidas acadêmicas e profissionais.

Além disso, os cursos de EJA são mais flexíveis e adaptados às necessidades dos estudantes do que o sistema regular de ensino. Muitos jovens expulsos do ensino fundamental podem enfrentar desafios pessoais, familiares ou econômicos que tornam difícil frequentar uma escola tradicional em horário regular. Os cursos de EJA devem oferecer horários alternativos, geralmente no horário noturno, metodologias de ensino diferenciadas e uma abordagem mais individualizada, permitindo que esses jovens continuem sua educação de forma mais adequada às suas circunstâncias específicas. Além disso, os cursos de EJA também podem proporcionar um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo para os jovens expulsos do ensino fundamental. Muitos desses alunos podem ter enfrentado dificuldades ou experiências negativas em escolas regulares, o que pode ter contribuído para sua expulsão. Os cursos de EJA, comumente, valorizam a diversidade e a inclusão e oferecem um espaço onde esses jovens podem se sentir mais confortáveis e motivados para continuar sua educação.

Ao longo da história brasileira, as relações raciais foram profundamente marcadas pelo julgamento e pela marginalização da população negra. Durante o longo período de escravidão, que perdurou por séculos, o negro foi considerado apenas como uma mercadoria, uma mão de obra explorada e desumanizada. Com a abolição da escravidão em 13 de maio de 1888, por meio da assinatura da Lei Áurea, o status negro na sociedade brasileira sofreu uma transformação significativa. Deixando de ser uma propriedade escravizada, o negro passou a ser considerado como mão de obra assalariada, teoricamente usufruindo os mesmos direitos e privilégios de um cidadão brasileiro. No entanto, essa cidadania era questionável e

frequentemente negada na prática devido ao persistente preconceito racial arraigado na sociedade. Mesmo após a abolição, mecanismos de exclusão foram criados para manter os negros marginalizados e subalternizados. A segregação racial estava presente em vários aspectos da vida cotidiana, desde a educação até o acesso a espaços públicos e oportunidades de emprego. A sociedade manifestava abertamente o preconceito racial e os negros, muitas vezes, eram impedidos ou desencorajados de frequentar determinados ambientes. “O racismo à brasileira, velado por uma suposta cordialidade racial, historicamente manteve os negros à margem da sociedade, impedidos ou desencorajados de acessar os mesmos direitos e espaços destinados aos brancos.” (Gomes, 2005, p. 27).

Essa história de discriminação e exclusão deixou profundas marcas na sociedade brasileira ainda visíveis nos dias de hoje. O legado da escravidão e da segregação racial continua a influenciar as relações sociais e econômicas do país, criando desigualdades persistentes e injustiças estruturais que afetam de forma desproporcional a vida dos negros e afrodescendentes. Para superar essa herança de injustiça e promover a igualdade racial, é fundamental reconhecer e confrontar o racismo institucionalizado e adotar políticas e práticas que promovam a inclusão e a justiça para todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua cor de pele ou origem étnica.

Nesse sentido, Santos (2005, p. 46) afirma que:

Desse ponto de vista, não se pode negar que o regime da escravidão submeteu a mão de obra africana valendo-se dos mecanismos repressivos (açoites, pelourinhos, separação de familiares, separação de etnias e diversos xingamentos) e de um falso juízo de valor sobre o que é ser negro, decorrente de uma efetividade assentada na desconfiança da cosmovisão africana, que em nada se assemelhava a visão de mundo cristã ocidental. Tudo foi feito para justificar a não integração social da população negra nas fases colonial, imperial e, principalmente, pós-abolição e republicana.

Por essa razão, o racismo existente fez com que a integração dos negros na sociedade brasileira ocorresse de forma excludente, da mesma forma que em outras colônias. Uma exclusão social, econômica e cultural que os negros ainda “sofrem no Brasil, está naturalizada nas relações de poder e subordinação e pode ser denominada como racismo, uma vez que se afirma de maneira sistemática e institucional a superioridade de um grupo racial.” (Botosso, 2012, p. 1). O racismo persiste como um desafio marcante em nossa sociedade contemporânea. Mesmo mais de um século após a abolição da escravatura, atos racistas e preconceituosos ainda são comuns, causando constrangimento e dor para indivíduos em relação aos seus semelhantes. Esses comportamentos são reflexo do legado arcaico do racismo que herdamos e continuamos a perpetuar em nosso processo de formação social, em que a figura do negro é frequentemente

retratada como inferior.

No Brasil, ao longo das últimas décadas, temos testemunhado esforços para enfrentar o racismo e promover a igualdade entre todos os brasileiros. A promulgação da Lei Federal n. 7.716/1989, conhecida como Lei Caó¹⁰, foi um marco importante nesse sentido. Essa lei, resultante dos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, foi um passo crucial na criminalização de práticas discriminatórias e racistas, fortalecendo o arcabouço jurídico para a proteção dos direitos humanos e combate ao racismo. No entanto, apesar dos avanços legislativos, o racismo persiste como uma realidade complexa e multifacetada em nosso país. Ele está presente não apenas em atos individuais de discriminação, mas também em estruturas e instituições que perpetuam desigualdades raciais. Portanto, é fundamental que continuemos a fortalecer e aprimorar os mecanismos legais de proteção contra o racismo, ao mesmo tempo que trabalhamos para promover uma mudança cultural mais ampla em direção a uma sociedade verdadeiramente inclusiva e igualitária.

Além disso, é importante reconhecer que a luta contra o racismo não se limita apenas ao âmbito legal. Ela requer um esforço conjunto de todos os setores da sociedade, incluindo o governo, as instituições educacionais, a mídia, as organizações da sociedade civil e os cidadãos individuais. A educação antirracista, a conscientização pública e a promoção do diálogo intercultural são elementos essenciais nesse processo de transformação social.

Essa reorganização e expansão proporcionam uma discussão mais abrangente sobre o tema do racismo, incluindo uma reflexão sobre os avanços legais, os desafios persistentes e a necessidade de uma abordagem multifacetada para promover a igualdade racial, uma vez que define:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor etnia, religião ou procedência nacional. Pena de reclusão de um a três anos e multa. (Brasil, 1989).

¹⁰ Em 1989, foi aprovada a Lei Federal n. 7.716, conhecida como Lei Caó, em reconhecimento ao deputado e ativista do movimento negro, Carlos Alberto de Oliveira, o Caó. A lei define os crimes resultantes de preconceito de raça e cor. Entre as situações abarcadas pela Lei Caó, encontram-se discriminações ocorridas no mercado de trabalho, em escolas, em serviços públicos, em clubes esportivos e em estabelecimentos comerciais. A lei vem sendo usada também em casos de discriminação religiosa contra religiões de matriz afro-brasileira. Anteriormente, a atuação do deputado Caó também havia sido fundamental para que, em 1988, a Constituição Federal, em seu artigo 5º, passasse a considerar a prática do racismo como crime inafiançável (não admite pagamento para que o acusado aguarde o julgamento em liberdade) e imprescritível (não tem prazo para caducar). Em 1997, a Lei n. 9.459 alterou o Código Penal, que definiu o crime de injúria racial como uma ofensa à honra de uma pessoa, definido pena de três anos de reclusão e multa. A Lei n. 14.532 de 2023 equiparou a injúria racial (entre pessoas) ao crime de racismo (contra grupos). Com isso, a pena tornou-se mais severa, com reclusão de dois a cinco anos, além de multa.

A respeito da Lei, analisa Aquino (2012, p. 1):

Aparece a Lei Caó no cenário jurídico por força da Constituição de 1988, que conferiu suporte constitucional ao legislador ordinário. Promulgada em 5 de janeiro de 1989, a Lei Caó inovou ao caracterizar a prática de racismo como crime, em um cenário onde este era considerado apenas uma contravenção penal, ensejando as pessoas que cometessem atos discriminatórios os benefícios da primariedade, do simples pagamento de multas etc., sem que, de fato, fossem condenados e cumprissem pena em estabelecimentos carcerários. Ou seja, a prática do racismo vinha sendo estimulada de forma crescente, sem que o Estado, detentor de uma máquina policial-jurídica lenta e ineficiente viesse a punir os culpados.

Os mecanismos legislativos, como a Lei Caó, surgiram como ferramentas importantes na tentativa de combater o racismo no Brasil. No entanto, é preocupante observar que, apesar desses avanços legais, houve poucos progressos significativos na erradicação do racismo em nossa sociedade. Ainda hoje, é frequente a violência contra a população negra, manifestando-se de diversas formas – verbal ou física. Essa violência muitas vezes é motivada pelo preconceito racial enraizado na sociedade brasileira, que perpetua estereótipos negativos e promove a discriminação contra pessoas negras em diversos aspectos da vida cotidiana. As estatísticas revelam uma realidade alarmante: os negros são desproporcionalmente afetados pela violência e pelo racismo. Eles são mais suscetíveis a serem alvos de agressões verbais, físicas e até mesmo homicídios motivados por preconceitos raciais. Além disso, enfrentam maiores obstáculos no acesso à educação, emprego, moradia e outros direitos básicos devido à discriminação sistêmica que permeia as instituições sociais.

Diante desse cenário preocupante, é evidente que as leis por si só não são suficientes para eliminar o racismo. É necessário um esforço conjunto e contínuo de toda a sociedade para enfrentar essa questão de maneira eficaz. Isso inclui a implementação de políticas públicas que promovam a igualdade racial, o fortalecimento dos mecanismos de proteção dos direitos humanos e o combate ao preconceito e à discriminação em todas as suas formas.

É importante estar atento para a dinâmica da cultura de negação do racismo que se originou nas ações individuais, no circuito das relações privadas e interpessoais, e gradativamente foi perpassando as instituições sociais nas esferas do trabalho, da saúde, da educação, da segurança pública. (Santos, 2005, p. 49).

Sabemos que uma das consequências dessa negação é a existência do racismo institucional na sociedade brasileira, o que faz com que a discriminação

seja mais sistêmica em vez de pessoal, e, por conseguinte, mais difícil de identificar e de compreender, quando está internalizada e naturalizada por discursos de que se vive num país miscigenado. Algumas vítimas negam que estejam oprimidas ou então aceitam a condição, como se fosse um destino que a vida lhes proporcionou. Outras reagem oprimindo aqueles que estão “abaixo” delas. (Santos, 2012, p. 30).

De acordo com Wieviorka (2007, p. 30), esse racismo institucional “é descrito como algo que mantém os negros em uma situação de inferioridade por mecanismos não percebidos socialmente”. A definição de racismo institucional proposta por Wieviorka (2007) destaca sua natureza sutil e comumente imperceptível. Ele descreve o racismo institucional como um conjunto de mecanismos que mantém os negros em situação de inferioridade, mas que não são necessariamente reconhecidos ou percebidos pela sociedade em geral.

Essa perspectiva ressalta a importância de reconhecer que o racismo pode estar enraizado em estruturas e práticas institucionais, como políticas públicas, normas sociais, procedimentos administrativos e sistemas de tomada de decisão. Esses mecanismos operam de maneira sutil e indireta, tornando-se parte integrante do funcionamento cotidiano da sociedade. Políticas habitacionais que resultam na segregação residencial de comunidades negras, práticas de recrutamento e seleção que favorecem candidatos brancos, ou sistemas de justiça criminal que resultam em penas mais severas para indivíduos negros são exemplos de como o racismo institucional pode se manifestar.

O racismo institucional é especialmente insidioso porque pode perpetuar desigualdades raciais sem que a maioria das pessoas perceba sua existência. Ele funciona de maneira subterrânea, muitas vezes invisível aos olhos daqueles que não estão diretamente afetados por ele, tornando-se difícil de ser combatido. Portanto, reconhecer e confrontar o racismo institucional é essencial para promover a igualdade racial e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Isso requer uma análise crítica das estruturas e práticas existentes, bem como a implementação de políticas e medidas destinadas a eliminar as disparidades raciais e promover a equidade em todas as áreas da vida social.

De acordo com Santos (2005, p. 49):

A ideia de racismo institucional é recente na sociedade brasileira. Surgiu nas duas últimas décadas com o Movimento Negro Brasileiro denunciando as desigualdades sociais nas instituições do mercado de trabalho, da saúde, da educação, da segurança pública e até nas atividades de lazer.

É verdade, apesar de maior conscientização sobre a discriminação racial, que o racismo persiste de forma velada e enraizada na estrutura social do Brasil. Essa invisibilidade do racismo contribui para a manutenção das disparidades sociais entre negros e brancos no país. Os negros continuam enfrentando obstáculos e discriminação em várias áreas da vida, incluindo acesso à educação, oportunidades de emprego, moradia digna e saúde adequada. Isso se reflete nos baixos indicadores sociais que frequentemente destacam a desigualdade racial no Brasil.

A falta de acesso igualitário a recursos e oportunidades cria um ciclo de desvantagem e

marginalização para os negros, perpetuando a exclusão e a pobreza em suas comunidades. Essa realidade é um reflexo do racismo estrutural que permeia as instituições e práticas sociais do país, mesmo em um contexto em que a discriminação racial é oficialmente condenada. Portanto, é crucial que continuemos a desafiar e confrontar o racismo em todas as suas formas, tanto visíveis quanto veladas. Isso inclui a implementação de políticas públicas que promovam a igualdade racial, a conscientização pública sobre os impactos do racismo.

Essa forma velada de racismo pode se manifestar de diversas maneiras, muitas vezes de forma sutil e não tão perceptível à primeira vista. Pode estar presente em atitudes, comportamentos e práticas que, aparentemente neutras, têm o efeito de marginalizar, excluir ou desfavorecer pessoas com base em sua cor de pele ou origem étnica. Por exemplo, o racismo velado pode estar presente em processos de seleção de emprego, nos quais candidatos negros são submetidos a critérios mais rigorosos ou são preteridos em favor de candidatos brancos com qualificações similares. Ele também pode ser observado em padrões de representação na mídia, que, muitas vezes, reproduzem estereótipos racistas e reforçam a marginalização dos negros na sociedade.

Como resultado desse racismo velado, os negros continuam a ocupar uma posição de destaque nos baixos indicadores sociais do país. Eles enfrentam maiores taxas de desemprego, pobreza, violência e acesso limitado a serviços básicos como saúde e educação. Essas disparidades sociais refletem não apenas as desigualdades econômicas, mas também as barreiras estruturais e institucionais que perpetuam o racismo em nossa sociedade. Assim, é fundamental reconhecer e confrontar o racismo velado, bem como as desigualdades sociais e econômicas que ele perpetua. Isso requer um compromisso coletivo com a promoção da igualdade racial, a implementação de políticas públicas inclusivas e o combate ativo ao preconceito e à discriminação em todas as suas formas. Somente assim podemos construir uma sociedade verdadeiramente justa, inclusiva e igualitária para todos os cidadãos, independentemente de sua cor de pele ou origem étnica.

De acordo com Bento (2002), a elite branca brasileira impõe um processo de embranquecimento que estabelece relações simbólicas de privilégio, legitimando sua supremacia em detrimento dos negros. Esse processo fortalece a autoestima e o autoconceito dos brancos, conferindo-lhes vantagens econômicas, políticas e sociais. Por outro lado, os negros são frequentemente submetidos a uma imagem negativa no imaginário social, o que resulta na destruição de sua autoestima. Em muitos casos, são até culpabilizados pela discriminação que sofrem. É mais conveniente para a elite não assumir essa responsabilidade, nem lidar com as desigualdades raciais.

Considerando a escola como um espaço de socialização que abriga diversas culturas, é essencial que o professor incentive o diálogo multi e intercultural. Esse papel é fundamental, pois permite influenciar positivamente a identidade negra por meio de práticas pedagógicas que criem oportunidades para a divulgação e socialização de histórias relevantes à cultura afro-brasileira (Cavalleiro, 1999; Pereira, 1987). A EJA, nesse contexto, contribui para a formação de jovens e adultos com uma visão cultural crítica, ampliando seus conhecimentos e preparando-os para se posicionarem diante da diversidade multicultural no Brasil. Assim, atuam como sujeitos sociais de suas próprias histórias, entendendo que o reconhecimento de seus direitos exige o reconhecimento do direito do outro.

Diante dessas considerações, é fundamental que ações voltadas para a diversidade e as relações étnico-raciais sejam incorporadas às práticas pedagógicas durante todo o ano letivo, especialmente na EJA. Esse trabalho exige do professor um compromisso ético e político, pois, quanto mais diálogos sobre essa temática forem estabelecidos, maiores serão as oportunidades para que os jovens e os adultos desenvolvam a consciência sobre a importância de respeitar e valorizar a pluralidade cultural presente na formação da sociedade. Para isso, é essencial adotar práticas pedagógicas que rompam com a lógica do racismo institucional (Gomes; Silva, 2011; Dias, 2012), visto que iniciativas voltadas ao combate dessas desigualdades podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. É fundamental que cada docente e toda a equipe de profissionais da educação que compõem a instituição escolar tenham plena consciência de sua responsabilidade na condução de situações dessa natureza, como destacam Fernandes, Silva e Bento (2011, p. 49), para quem “o apoio dos profissionais da própria escola, da comunidade e das instâncias governamentais é essencial para a realização e o sucesso do trabalho.” Nesse contexto, conforme o artigo 2º¹¹ da Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, ao planejar atividades para o desenvolvimento da EJA, o professor deve estar atento ao caráter multicultural e pluriétnico da sociedade brasileira. Essas características devem permear o trabalho docente, de modo que a formação escolar dos jovens e adultos seja embasada em seu contexto sociocultural, envolvendo família, comunidade e escola.

Cabe ressaltar que as práticas pedagógicas escolares devem estar alinhadas à legislação e

¹¹ Art. 2º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (Brasil, 2004).

às diretrizes que orientam a organização e o desenvolvimento do trabalho educacional, promovendo ações coerentes com o complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso exige mais do que a simples implementação de programas e projetos voltados à diversidade étnico-racial de forma esporádica e descontínua; implica a incorporação da questão racial nas metas educacionais nacionais, incluindo o Plano Nacional de Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação, os planos estaduais e municipais, assim como na gestão escolar e nas práticas pedagógicas e curriculares de maneira consistente e profunda (Gomes, 2009, p. 41).

Ao considerar a história de vida dos jovens e adultos negros, a escola pode efetivamente contribuir para o reconhecimento e fortalecimento de uma identidade positiva. Ademais, a Lei n. 10.639/03 e suas regulamentações “são fruto de um processo de lutas sociais e não uma dádiva do Estado. Uma política pública voltada para a diversidade étnico-racial precisa reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra.” (Gomes, 2009, p. 41).

É importante considerar que alguns dos jovens e adultos matriculados na educação profissional da rede federal de ensino em estudo residem em municípios localizados na região norte do Rio Grande do Sul, enquanto outros vivem igualmente na região norte do estado na Comunidade Quilombola da Arvinha e na Comunidade Quilombola da Mormaça, atualmente alvo de intensos conflitos agrários. Os moradores dessas comunidades enfrentam interferências em seus hábitos e costumes, impactados por uma cultura rural e predominantemente branca. Entre os estudantes que não residem na comunidade quilombola, encontram-se aqueles de outras raças e etnias.

Nesse contexto, os jovens negros, assim como suas famílias, estão expostos a influências de diferentes culturas ao mesmo tempo que também as influenciam. A escola pode estimular essa troca cultural, ajudando-os a despertar o interesse por suas raízes culturais, o que contribui para a valorização da cultura negra e para que ela construa uma identidade positiva de si mesma.

Na modalidade Educação de Jovens e Adultos, o professor pode contribuir para a visibilidade da identidade, crenças e valores dos jovens e adultos negros, promovendo o reconhecimento das práticas e ações cotidianas da comunidade e valorizando seus hábitos e costumes.

Com base nas pesquisas já realizadas sobre as dificuldades da implementação da legislação da educação das relações étnico-raciais, é possível entender como professoras(es) e gestoras(es) vivenciam e interpretam a educação antirracista na Educação de Jovens e Adultos. Aos poucos, seus discursos e práticas revelam indícios sobre o processo de ancoragem de suas representações sociais, as quais se fundamentam amplamente na invisibilidade, na identidade

da juventude negra e nas dificuldades em compreender as concepções de diversidade étnico-racial. Essas concepções foram sendo construídas a partir das experiências vividas pelos educadores ao longo de práticas pedagógicas que não promovem a educação antirracista, nos processos formativos proporcionados por programas e projetos implementados na instituição. Em seus discursos, os educadores deixam claro seus posicionamentos sobre a diversidade presente no ambiente escolar, bem como os conflitos decorrentes desses posicionamentos.

Há um processo de invisibilidade dos jovens e adultos negros pautado no não reconhecimento de elementos da cultura negra e no silenciamento dos corpos negros de homens e mulheres, contribuindo para a manutenção do preconceito e da discriminação, desencadeadores das desigualdades raciais no espaço educacional.

3.2 Valorização da história e da cultura afro-brasileira

A presença africana no Brasil começou no século XVI e, ao longo de mais de três séculos de escravidão, mais de quatro milhões de africanos foram trazidos para o território brasileiro. Essa população trazia consigo uma rica diversidade cultural, que englobava diferentes línguas, costumes, crenças e saberes. Apesar da opressão e da marginalização que sofreram, os afro-brasileiros conseguiram resistir e preservar muitos aspectos de sua cultura, que hoje são parte integrante da identidade brasileira. A cultura tem de ser entendida como a valorização do homem, num processo de humanização, que é sua libertação (Fiori, 1986, p. 7).

No entanto, a valorização dessa história e cultura ainda enfrenta desafios significativos. O racismo estrutural e a invisibilidade social continuam a marginalizar as contribuições afro-brasileiras, dificultando seu reconhecimento nas narrativas oficiais e nas esferas de poder. A luta pela valorização da cultura afro-brasileira não é apenas uma questão de justiça histórica, mas também uma necessidade para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Nesse sentido, este capítulo busca explorar a rica tapeçaria da história e cultura afro-brasileira, destacando suas contribuições, as lutas pela valorização e os desafios que persistem. Por meio de uma análise aprofundada, pretendemos evidenciar a importância da valorização dessa herança cultural para a formação de uma identidade brasileira plural e para a promoção de um futuro mais justo e igualitário.

A história e a cultura afro-brasileira desempenham um papel fundamental na formação da identidade nacional do Brasil, mas historicamente foram marginalizadas e invisibilizadas. A valorização desses elementos, especialmente no ambiente educacional, é uma questão de justiça social e de reconhecimento da pluralidade cultural que forma a base da sociedade brasileira.

A presença africana no Brasil remonta ao período colonial, quando milhões de africanos foram trazidos como escravizados para trabalhar nas plantações de açúcar, mineração e outras atividades econômicas. Essa diáspora forçada resultou em uma profunda influência africana em várias esferas da cultura brasileira, como a língua, culinária, religiosidade, música e dança. Segundo Munanga (2004), “a África e a diáspora africana contribuíram significativamente para a formação da identidade cultural e social do Brasil.”

Contudo, durante séculos, essas contribuições foram invisibilizadas ou tratadas de maneira superficial nos currículos escolares. O processo de colonização e o racismo estrutural contribuíram para a exclusão sistemática da narrativa negra na história oficial do país. Conforme Gomes (2005), “a história da população negra foi silenciada pela ideologia da mestiçagem que, ao destacar a miscigenação como valor nacional, invisibilizou as desigualdades raciais.” A valorização da história afro-brasileira, portanto, requer a reconstrução e a reapropriação dessa história, dando protagonismo às vozes que antes foram silenciadas.

Um passo importante na valorização da cultura afro-brasileira foi a promulgação da Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio. Conforme Silva (2017), “essa legislação é um marco no reconhecimento do papel fundamental da população afrodescendente na construção da sociedade brasileira.”

Essa lei reconhece a importância de trazer a narrativa afro-brasileira para o centro das discussões educacionais, promovendo o respeito e a valorização das contribuições afrodescendentes para o desenvolvimento do país. Além disso, fortalece a educação das relações étnico-raciais, um movimento que busca promover o respeito às diferenças e combater o racismo no ambiente escolar. Cavalleiro (2001) afirma que “a educação antirracista não deve ser apenas um conteúdo a ser transmitido, mas um princípio organizador de toda a prática pedagógica.”

A valorização da história afro-brasileira, nesse sentido, ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, favorecendo a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. A cultura afro-brasileira é rica e diversa, manifestando-se em várias formas, como a música, a dança, a religião e as artes visuais. O samba, o maracatu, a capoeira e o jongo são expressões culturais afro-brasileiras que refletem a resistência e a resiliência do povo negro. Para Nascimento (1989), “essas manifestações culturais são formas de luta e resistência contra o racismo e a opressão histórica a que a população negra foi submetida.”

Religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, são pilares culturais e espirituais que desafiam a hegemonia religiosa cristã no Brasil e merecem reconhecimento e

respeito. Segundo Prandi (2005), “as religiões afro-brasileiras representam uma forma de preservação da ancestralidade e da identidade negra no Brasil.” A valorização dessas expressões culturais passa não apenas pela inclusão no currículo escolar, mas também pela proteção e incentivo às práticas culturais afrodescendentes. Festivais, museus e centros culturais são essenciais para garantir que essas tradições sejam preservadas e continuem a prosperar, conforme Reis (2009), que aponta a importância das políticas culturais na preservação da memória afro-brasileira.

Apesar dos avanços, ainda há muitos desafios para a efetiva valorização da história e da cultura afro-brasileira. A implementação plena da Lei n. 10.639/2003 enfrenta resistência em várias esferas, desde a falta de formação adequada para professores até o racismo institucional que persiste nas estruturas educacionais. Oliveira (2012) destaca que “muitos educadores ainda não se sentem preparados para abordar a história afro-brasileira de forma adequada, o que dificulta a efetividade da lei.”

Além disso, o racismo institucional é um obstáculo para que as práticas educativas sejam, de fato, inclusivas e transformadoras. Carneiro (2005) lembra que “o racismo, presente nas instituições educacionais, precisa ser enfrentado não apenas com políticas educacionais, mas com uma mudança profunda nas estruturas sociais.” É necessário um compromisso contínuo por parte do governo, das escolas e da sociedade civil para garantir que a valorização da história e da cultura afro-brasileira seja efetivamente promovida. Isso inclui a revisão dos currículos escolares e a criação de materiais didáticos que reflitam a diversidade racial e cultural do Brasil.

Ao reconhecer as contribuições do povo afrodescendente, o Brasil pode começar a reparar as injustiças históricas e construir uma narrativa mais inclusiva e representativa. Segundo Silva (2003), “a escola, como espaço formador de consciências, tem um papel central nesse processo, sendo um agente de transformação social por meio da educação antirracista e da promoção das relações étnico-raciais saudáveis.”

A diversidade étnico-racial dos povos que compõem a sociedade brasileira contribuiu com a multiplicidade de culturas expressadas hoje no país, cuja participação foi de extrema importância para a construção sócio-histórica do povo brasileiro. Entretanto, apesar de os negros estarem presentes desde a formação desse país, ainda convivemos frequentemente com as marcas deixadas por uma sociedade escravocrata, com a constante negação de direitos de igualdade das pessoas negras, revelando uma base de formação pautada nos pilares de superioridade racial branca.

Em sua construção sócio-histórica, o Brasil recebeu forte influência do pensamento

eurocêntrico, relegando por muito tempo a contribuição dos indígenas e negros para o desenvolvimento e formação do pensamento educacional em nosso país, sendo, inclusive, até pouco tempo atrás, excluída da vida social e do espaço escolar. Por isso, destacamos a importância de leis como a 10.639/2003 e a 11.645/2008 para maior visibilidade da igualdade étnico-racial, a partir de uma educação voltada para a multi e interculturalidade, que busca maior conhecimento e valorização das culturas presente no país, com adoção de ações pedagógicas orientadas para esse fim. Isso porque:

Tanto as antigas migrações combinadas com o tráfico negreiro e a colonização dos territórios invadidos, quanto as novas migrações pós-coloniais combinadas com os efeitos perversos da globalização econômica, criam problemas na convivência pacífica entre os diversos e os diferentes. Entre esses problemas têm-se as práticas racistas, a xenofobia e todos os tipos de intolerâncias, notadamente religiosas. As consequências de tudo isso engendram as desigualdades e se caracterizam como violação dos direitos humanos, principalmente o direito de ser ao mesmo tempo igual e diferente. Daí a importância e a urgência em todos os países do mundo, em implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural. (Munanga, 2015, p. 21).

Compreender o papel do povo negro na constituição da sociedade é essencial para promover o reconhecimento e a visibilidade de populações historicamente excluídas, que, ao longo dos séculos, têm sido penalizadas pela ausência ou insuficiência de políticas sociais adequadas. Pesquisas conduzidas por Hasenbalg (2005) sobre a evolução da desigualdade racial no Brasil e o desenvolvimento econômico e industrial desigual para a população negra revelaram que, embora a industrialização e o desenvolvimento econômico possam reduzir o grau das desigualdades raciais, a posição relativa dos grupos raciais na hierarquia social não é substancialmente alterada (Hasenbalg, 2005, p. 173).

Para compreender melhor as causas das desigualdades sociais entre as populações branca e negra no Brasil, Hasenbalg (2005) retorna sua análise em 1888, quando foi abolida a escravidão. O tratamento desigual conferido à população negra naquela época contribuiu – e ainda contribui – para a permanência das desigualdades enfrentadas por grande parte dessa população. Essa herança negativa remonta ao modelo instaurado após a abolição, que deixou a massa de ex-escravos nas posições mais baixas da hierarquia socioeconômica. A literatura que examina o processo de abolição é unânime em destacar o “mau ajustamento social e econômico” (Hasenbalg, 2005, p. 174) da população negra, resultado da ausência de políticas sociais e econômicas que incluíssem esse contingente populacional e que consolidaram a desigualdade racial ainda presente no Brasil.

As raízes históricas da construção da população negra revelam, na verdade, um processo de

desconstrução, marcado pela negação do direito à igualdade em uma sociedade que afirma promover inclusão, mas que, na realidade, pratica a exclusão. As qualificações negativas atribuídas à juventude negra reforçam a constatação de que essa população tem sido historicamente marginalizada nas políticas sociais. Esse processo remonta ao período escravocrata e, mesmo após a abolição no Brasil, a população negra permaneceu sem acesso à educação e excluída das políticas sociais vigentes na época. Conforme Barros (2014), o povo negro passou de uma situação de diferença para uma condição de desigualdade. Já segundo Gomes (2002, p. 42),

[...] o negro, quando liberto, é apresentado como marginal, desdobrando-se na figura do malandro. Essa postura reforça o estereótipo do não-lugar social imposto ao negro e impede que o vejamos como sujeito histórico, social e cultural. Cabe a nós, educadoras e educadores, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade.

Frente à negação de direitos a que foram e continuam sendo submetidos, a população negra mantém uma luta constante por inclusão nas políticas educacionais, já que, ainda hoje, são os mais afetados desde a infância. Em todas as áreas sociais, a população negra é a mais impactada pela falta de políticas sociais de qualidade. A presença de pessoas negras permanece significativamente reduzida em cargos qualificados nas grandes empresas e, mesmo quando possuem as mesmas qualificações que pessoas brancas para o cargo, continuam entre os que recebem os menores rendimentos.

Desde que foi traficada para o território brasileiro para ser escravizada, a população negra tem sido penalizada por um processo contínuo de exclusão de bens materiais e imateriais, que persiste mesmo após a abolição. O tratamento dispensado à população negra no passado foi mantido, de forma que, ao invés de integrar-se às condições de classe típicas da nova ordem social competitiva, negros e mulatos foram incorporados à plebe urbana e rural (Hasenbalg, 2005, p. 80).

3.3 Proposições legais e diretrizes da educação das relações étnico-raciais

Discutir a educação nunca é tarefa simples. Historicamente, a educação, no sentido da escolarização, desempenhou e continua a desempenhar um papel fundamental na definição dos rumos de uma nação. Ela é amplamente reconhecida como um veículo essencial para alcançar objetivos de formação política, econômica, cultural e social de um país.

O Brasil, como país de formação colonial, historicamente seguiu um projeto de nação idealizado pelos grandes proprietários de terra, intelectuais, políticos e outros membros da

classe dominante branca, que visavam moldá-lo aos padrões europeus de civilização. Assim, ao longo de nossa história, o sistema educacional esteve, em grande parte, a serviço de uma parcela muito restrita da população, deixando à margem uma vasta maioria, incluindo negros escravizados e seus descendentes, mulheres e indígenas. Conforme Arroyo (1986, p. 15), a história da educação no Brasil revela que as escolas têm servido “aos interesses das classes dirigentes e proprietários, e não serviu, antes desserviuiu, aos interesses reais das classes trabalhadoras.”

Entre as décadas de 1970 e 1980, a sociedade brasileira foi convocada a reconhecer a educação como um valor fundamental e inquestionável para a democracia, com a proposta de ampliar o acesso a todos. Assim, “proprietários, Estado, trabalhadores do ensino e comunidade”, segundo Arroyo (1986, p. 14), deveriam estar envolvidos nesse esforço coletivo. No entanto, naquele momento, uma questão essencial era levantada pelos grupos que historicamente permaneceram à margem da escola e da sociedade: afinal, eles teriam o direito de propor e de lutar por um tipo de democracia e de escola que realmente atendesse aos seus interesses?

É essencial lembrar que, mesmo ao conceber uma educação acessível a todas as pessoas, independentemente de seus grupos étnico-raciais, essa inclusão será insuficiente para um desenvolvimento educacional pleno se a educação continuar alinhada a uma ordem capitalista, discriminatória e racista. Isso ocorre porque a concepção do ato de educar ainda se baseia em valores determinados pelos grupos dominantes, uniformizando todos e negando suas particularidades étnico-culturais.

Conforme Arroyo (1986), aqueles que compreendem a educação em uma proposta democrática, mas restrita a uma lógica de divisão de classes, acreditam que “a escola possível para o povo será da mesma qualidade que a escola dos filhos das camadas médias e ricas.” Segundo essa visão, a questão central reside na distribuição equitativa dos bens culturais, do saber sistematizado e dos recursos necessários para sua realização.” (Arroyo, 1986, p. 17).

Em uma sociedade que exclui não apenas por classe, mas também por raça, um projeto educativo verdadeiramente democrático não pode se limitar a uma perspectiva meramente socioeconômica, ignorando o pertencimento étnico-racial das pessoas que dela fazem parte. Rosenberg (1998) considera simplista a crença de que as desigualdades no Brasil e na educação resultam apenas de fatores socioeconômicos, visto que sua pesquisa revela uma “menor proporção de atraso escolar entre alunos brancos do que entre negros, mesmo quando se comparam entre si crianças/adolescentes provenientes de famílias com o mesmo nível de renda familiar e com o mesmo índice de participação no mercado de trabalho.” (Rosenberg, 1998, p. 80).

Em uma sociedade capitalista em ascensão econômica, era necessário um povo educado – mas educado nos moldes burgueses, excluindo aqueles que não se adequassem a essa ordem. Esse processo de exclusão visava, na verdade, à eliminação do considerado “inferior”, o que se realizava por meio da negação do outro. Uma forma dessa negação foi a ocultação de suas origens, histórias e culturas. Da mesma forma como se tentou apagar a identidade dos negros escravizados, fazendo-os esquecer suas origens com práticas como forçá-los a girar ao redor de uma árvore para “perderem a memória”, separando-os de suas famílias e unindo-os a outros de línguas diferentes para impedir sua organização, além de negar-lhes o direito de expressarem suas crenças religiosas, a escola também atuou nesse sentido.

A “Árvore do Esquecimento” é um monumento erigido na costa do Benin, no local onde ficava a árvore em torno da qual os escravizados eram forçados a dar voltas antes de embarcar nos navios negreiros. Esse ritual simbólico visava apagar suas memórias de suas origens, de seu povo e de suas divindades, com a intenção de diminuir a dor e o castigo divino que recairiam sobre os que permaneciam. No contexto brasileiro, a árvore do esquecimento também representa as forças históricas empenhadas em “branquear” ou apagar definitivamente as culturas de matriz africana. Ao buscar aniquilar as raízes étnico-culturais, a educação colaborou para eliminar marcas de uma suposta inferioridade que não se encaixava na sociedade “civilizada” aos moldes europeus.

Dessa forma, as políticas públicas voltadas para a inclusão social, especialmente na educação, foram gradualmente formuladas a partir de uma visão universalista que reduz a exclusão social a uma questão estritamente socioeconômica. Como aponta Silvério (2006, p. 10), “as políticas públicas para inclusão social surgem inextricavelmente orientadas a partir de uma perspectiva universalista, na qual a diversidade cultural é discursivamente introduzida, mas que presta pouca ou nenhuma atenção às diferenças étnicas e culturais presentes nos distintos grupos que são alvo daquelas políticas”.

Esse processo de democratização, embora amplie o acesso e alfabetize muitas pessoas, não promove a plena humanização nem a verdadeira educação, pois priva os indivíduos daquilo que constitui sua identidade pessoal: seu próprio modo de ser. A universalidade na educação, assim, busca nivelar as pessoas, mas o faz ao custo de negar suas especificidades étnicas e seu pertencimento racial. Além disso, segundo Silva (2004, p. 193), essa negação de significados é acompanhada de um processo de desenraizamento, que “impede a lembrança, desvaloriza a convivência com grupos de origem. O ponto central, pois, do processo de uniformização de culturas está na negação da memória e na depreciação do cotidiano dos grupos que a sociedade marginaliza.”

Não se pode perder de vista que é fundamental repensar as relações entre todos os envolvidos no processo educacional. No que diz respeito ao racismo, à discriminação e à negação de pertencimento, é imprescindível reeducar as interações étnico-raciais entre brancos e negros. A educação para as relações étnico-raciais está, portanto, intrinsecamente ligada à cidadania, à liberdade e à plena realização da humanidade.

No final do século XX e no início do XXI, a luta dos grupos excluídos se concentra na ampliação e na afirmação dos direitos sociais e culturais, além de buscar o reconhecimento de suas diferenças inatas. Essas diferenças são fundamentais para a identidade social dos grupos, que, muitas vezes, enfrentam discriminação negativa devido a elas. Dessa forma, a diferença torna-se um elemento político na educação, atuando como um veículo para denunciar o tratamento desigual. Ao mesmo tempo, possibilita o reconhecimento social das formas distorcidas e inadequadas a que determinados grupos são submetidos na história de uma sociedade específica (Silvério, 2006, p. 8).

No Brasil, a população negra enfrenta um longo e árduo caminho na busca pela plena cidadania, um direito fundamental ainda pouco acessível e conhecido por grande parte da população. A abolição da escravidão, em 1888, não veio acompanhada de políticas de integração para os negros, deixando-os à margem da sociedade e sem condições básicas de subsistência e inclusão social. Mesmo após mais de um século, as consequências dessa ausência de suporte são visíveis, com disparidades significativas em termos de acesso à educação, saúde, moradia e oportunidades de emprego. Essa realidade contribui para que a discriminação sofrida pelos negros seja percebida como uma questão social e não racial, ocultando a raiz histórica e estrutural do racismo no país. Dessa forma, o racismo não se limita a atos individuais; ele é mantido por uma estrutura social que, de forma implícita ou explícita, perpetua a desigualdade, dificultando o acesso da população negra aos direitos e às oportunidades essenciais à cidadania.

4 BREVE HISTÓRIA DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DA EJA NO IFRS

Neste capítulo, serão analisadas as proposições e as experiências de uma educação antirracista e a implementação das Diretrizes Curriculares do EJA e Proeja na região de influência do IFRS. Apresentaremos os aspectos da história da Educação de Jovens e Adultos no município de Sertão, RS, e a organização da oferta dessa modalidade educativa, considerando o espaço geográfico em que se constitui, as condições de acesso, permanência e mobilidade. Ao final, são avaliadas as possibilidades e as perspectivas de uma escola inclusiva para negras e negros naquele contexto, apontando os princípios pedagógicos e as exigências práticas fundamentais na implementação de uma educação emancipadora.

O IFRS, enquanto instituição social e formativa, tem o papel fundamental de adotar e promover as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme estabelece a legislação brasileira.

É preciso ter clareza que o Art. 26-A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (MEC/Seppir, 2004, p. 17).

A partir da perspectiva do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o objetivo primordial é promover mudanças estruturais na realidade enfrentada por populações historicamente marginalizadas, como a população negra e indígena. Conforme orientado pelo MEC e pela Seppir (2004), essa lei busca não só reparar as exclusões do passado, mas também construir um caminho que leve a uma sociedade democrática, justa e igualitária.

Para que esse objetivo seja alcançado, a escola deve desempenhar um papel ativo, educando não apenas para o conhecimento acadêmico, mas também para o reconhecimento e valorização das diversas contribuições culturais, sociais e históricas das populações negra e indígena no Brasil. Implementar as diretrizes étnico-raciais no ambiente escolar não é um simples cumprimento legal; trata-se de um compromisso ético de reverter os efeitos do racismo estrutural e de promover uma educação transformadora, que inspire respeito e consciência social.

Assim, a construção de práticas pedagógicas inclusivas e a formação contínua dos educadores são passos essenciais para que a escola cumpra seu papel na promoção de uma

educação antirracista, comprometida com a justiça social e a equidade.

No Brasil, as desigualdades entre negros e brancos estão presentes em diversos aspectos que integram o cotidiano, constituindo-se como elementos estruturantes da realidade social. No contexto atual, essas desigualdades traduziram-se em arranjos políticos e sociais que limitam as oportunidades e formas de expectativa de vida da população negra (IBGE, 2013). Percebe-se que essa desigualdade se manifesta também nas instituições educacionais através dos seus currículos, que concretizam as intencionalidades do processo educativo (Regis, 2012). Quanto à educação superior na área educacional do Brasil, as variadas mudanças sociais têm impellido a reformulação nos currículos no sentido de adequar a formação profissional às necessidades contemporâneas (Maia, 2014). É, sobretudo, lançar um novo olhar, colocando-se numa perspectiva de dialogar com os diversos elementos da cultura, buscando perceber a interculturalidade existente no contexto brasileiro, capaz de provocar mudanças estruturais no campo da teoria e da prática.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na democratização do acesso à educação no Brasil, proporcionando oportunidades de aprendizado para indivíduos que, por diversos motivos, não concluíram sua escolarização na idade regular. No entanto, para que essa modalidade de ensino seja verdadeiramente inclusiva e emancipatória, é essencial incorporar a curricularização das relações étnico-raciais em seus programas. A diversidade é um aspecto central da sociedade brasileira, marcada por uma rica mistura de etnias, culturas e histórias. No entanto, as desigualdades sociais e raciais persistem, refletindo-se também no ambiente educacional. A curricularização das relações étnico-raciais visa enfrentar essas desigualdades ao reconhecer, valorizar e integrar conhecimentos, práticas e perspectivas das diferentes identidades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira.

Ao integrar essa temática nos currículos da EJA, não apenas se promove uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade, mas também se contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa. A discussão sobre racismo estrutural, história e cultura afro-brasileira e indígena, contribuições das diferentes etnias para a cultura nacional, entre outros temas, enriquece o aprendizado dos estudantes e amplia sua compreensão do mundo. Além disso, a curricularização das relações étnico-raciais não se restringe ao conteúdo programático, mas deve ser acompanhada de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade, o enfrentamento de estereótipos e a valorização das contribuições de todos os grupos étnico-raciais para a sociedade brasileira.

Portanto, investir na curricularização das relações étnico-raciais em cursos de EJA não é

apenas uma questão de inclusão educacional, mas também um passo fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É um compromisso com a promoção da equidade e o combate ao racismo, permitindo que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, que reconheça e respeite suas identidades culturais e étnico-raciais.

A inserção da temática étnico-racial africana e afro-brasileira nos currículos em educação não apenas atende a demandas emergentes, mas também representa uma oportunidade crucial para ampliar os conhecimentos sobre a diversidade cultural da sociedade brasileira. Essa inclusão não se limita a um aspecto meramente histórico, mas se estende a uma compreensão mais profunda da influência dessas culturas na formação da identidade nacional e no processo educacional como um todo. A história e cultura africana e afro-brasileira são partes integrantes da rica tapeçaria cultural do Brasil, contribuindo de maneira significativa para a formação da sociedade contemporânea. No entanto, por muito tempo, esses aspectos foram negligenciados nos currículos educacionais, resultando em lacunas no entendimento e na valorização dessas contribuições.

Ao incluir essa temática nos currículos, abre-se espaço para o reconhecimento das diversas manifestações culturais, tradições, conhecimentos e experiências das populações afrodescendentes. Isso não apenas promove a equidade e o combate ao racismo estrutural, mas também enriquece a educação de todos os estudantes ao oferecer uma visão mais completa e plural da sociedade brasileira. Além disso, a inserção da temática étnico-racial africana e afro-brasileira nos currículos permite uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre as relações étnico-raciais, estimulando o respeito às diferenças, o reconhecimento da injustiça histórica e a valorização da diversidade como um valor fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, ao integrar esses conteúdos nos currículos educacionais, não apenas se atende às demandas emergentes por uma educação mais inclusiva e diversificada, mas também se abre caminho para uma compreensão mais profunda e respeitosa da história e cultura afro-brasileira, fortalecendo o processo educacional como um todo.

4.1 A situação da educação do jovem negro no Brasil, no Rio Grande do Sul e na região: os desafios da EJA

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil remonta, como vimos, à década de 1930, quando o país começou a enfrentar os desafios de educar uma população adulta que havia sido excluída do sistema educacional durante a infância e adolescência. Nesse

contexto, surgiram os primeiros programas voltados à educação de adultos, visando oferecer oportunidades de aprendizado e desenvolvimento àqueles que haviam sido deixados para trás pelo sistema escolar tradicional. A exclusão de um grande número de pessoas do mundo escolar era uma realidade preocupante na época e continua a ser um desafio até os dias de hoje. Muitos adultos no Brasil foram privados de acesso à educação durante a infância e a adolescência devido à pobreza, ao trabalho infantil, à falta de infraestrutura educacional em áreas rurais ou urbanas desfavorecidas, ou a outras circunstâncias socioeconômicas adversas. Como resultado, esses indivíduos enfrentaram barreiras significativas para participar plenamente da sociedade e do mercado de trabalho.

Diante desse cenário, os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiram como uma tentativa de corrigir as injustiças do passado e oferecer uma segunda chance para aqueles que foram excluídos do sistema educacional convencional. Esses cursos foram projetados para atender às necessidades específicas dos estudantes adultos, oferecendo flexibilidade de horários, currículos adaptados e métodos de ensino diferenciados que reconhecessem e valorizassem a experiência de vida e o contexto socioeconômico dos estudantes.

Ao longo dos anos, os cursos da EJA têm desempenhado um papel crucial na promoção da inclusão social e na redução das desigualdades educacionais no Brasil. Eles têm proporcionado oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para milhões de adultos em todo o país, capacitando-os a adquirir novas habilidades, alcançar qualificações educacionais e melhorar suas perspectivas de vida. No entanto, apesar dos avanços alcançados, a demanda por vagas nos cursos da EJA continua a superar a oferta disponível, destacando a persistência das desigualdades educacionais e a urgência de se investir na expansão e aprimoramento desses programas. Somente através de um compromisso contínuo com a educação de adultos e uma abordagem abrangente para enfrentar as causas subjacentes da exclusão escolar, podemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva para todos os brasileiros.

Apesar de ser um direito assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil, a educação de qualidade para todos, especialmente para jovens e adultos, continua sendo um desafio significativo em nosso país. A legislação pode estabelecer diretrizes e princípios fundamentais, mas sua implementação efetiva e o cumprimento desses princípios enfrentam uma série de obstáculos complexos. Um dos principais desafios é a falta de investimento adequado no sistema educacional. Embora a Constituição estabeleça a educação como uma prioridade nacional e determine que uma parcela significativa dos recursos públicos seja destinada à área, a realidade é que os investimentos são insuficientes e mal distribuídos. Isso resulta em escolas superlotadas, infraestrutura precária, falta de materiais didáticos e

tecnológicos, baixos salários para os professores e outros problemas que comprometem a qualidade da educação oferecida.

Além disso, a desigualdade socioeconômica e regional também desempenha um papel importante na exclusão educacional. Muitos jovens e adultos, especialmente aqueles que vivem em áreas rurais, periferias urbanas ou comunidades marginalizadas, enfrentam barreiras significativas no acesso à educação de qualidade, como falta de escolas próximas, transporte inadequado, falta de acesso à internet e outros recursos educacionais. Outro fator a ser considerado é a qualidade do ensino oferecido. Nem todas as escolas e instituições de ensino estão preparadas para atender às necessidades específicas de jovens e adultos que retornam à educação depois de um longo período afastados dos bancos escolares. Muitas vezes, faltam programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) adequados, currículos adaptados, metodologias de ensino diferenciadas e apoio socioemocional para esses alunos, o que pode comprometer sua experiência educacional e seu sucesso acadêmico.

É importante destacar que a educação de qualidade para todos não se resume apenas à oferta de vagas nas escolas, mas também à promoção da inclusão, da equidade e do respeito à diversidade. É necessário um esforço conjunto da sociedade, do governo, das instituições de ensino e de outros atores relevantes para superar esses desafios e garantir que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação que os capacite a alcançar todo seu potencial e a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do país.

De acordo com Vóvio (2004, p. 43):

A interpretação da Lei não é neutra. Revela posições e privilégios. Trata-se de uma convivência permeada por contradições e obstáculos. Nem sempre as condições reais para que elas se concretizem em ação estão asseguradas no sistema de ensino. No entanto, conhecê-las e discutir formas de mobilização para exigir direitos e as responsabilidades do Estado é condição fundamental para o exercício da cidadania ativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, é uma legislação fundamental que estabelece as diretrizes e os princípios básicos da educação no Brasil. Entre seus objetivos, a LDB busca garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todos os brasileiros, independentemente da idade ou circunstâncias individuais. Um dos pontos mais importantes da LDB é o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino voltada especificamente àqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria. Essa modalidade de ensino oferece oportunidades para que jovens e adultos possam retornar aos estudos, completar sua educação básica e desenvolver suas habilidades e conhecimentos, independentemente de sua idade ou situação pessoal.

Além disso, a LDB estabelece diretrizes para a implementação de políticas públicas que visam combater a evasão escolar e garantir a permanência dos estudantes na escola. Isso inclui a criação de programas de acompanhamento e apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade, a oferta de atividades extracurriculares e complementares que enriqueçam a experiência educacional e a promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para todos. No entanto, apesar das disposições da LDB, ainda existem desafios significativos a serem superados para garantir o pleno cumprimento do direito à educação para todos no Brasil. A carência de recursos, a desigualdade socioeconômica e regional, a falta de infraestrutura adequada, entre outros fatores continuam a ser obstáculos para muitos brasileiros que buscam acessar e permanecer na escola.

Portanto, embora a LDB represente um avanço importante na garantia do direito à educação para todos, é essencial que sejam realizados esforços contínuos para promover a implementação efetiva das políticas educacionais, investir na melhoria da qualidade da educação e enfrentar as desigualdades que ainda persistem em nosso sistema educacional. A LDB é uma base importante para orientar as políticas educacionais no Brasil, mas é necessário um compromisso conjunto da sociedade, do governo e de outros atores relevantes para transformar essas diretrizes em realidade e garantir que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade ao longo de suas vidas. Saviani (1997, p. 174) destaca a importância do apoio social e político para essa modalidade de ensino brasileiro:

A educação de jovens e adultos será destinada a aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Embora a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tenha sido estabelecida como uma modalidade de ensino para garantir o acesso à educação para todos, a realidade é que muitos que desejam voltar à escola encontram diversos obstáculos ao longo do caminho. Mesmo aqueles que conseguem iniciar ou retomar seus estudos enfrentam desafios significativos, como a evasão e a repetência, que comumente os levam a abandonar novamente a escola.

A evasão escolar na EJA é um problema complexo e com características específicas, influenciado por uma série de fatores. Muitos adultos que retornam à escola enfrentam dificuldades pessoais, familiares e financeiras que podem interferir em seu compromisso com os estudos. Questões como a necessidade de trabalhar para sustentar suas famílias, problemas

de saúde, falta de apoio familiar ou comunitário e a sensação de inadequação ou desmotivação podem levar à interrupção prematura dos estudos. Além disso, a repetência é outra questão preocupante que afeta muitos estudantes da EJA. A falta de preparação acadêmica, a defasagem de conhecimentos devido ao afastamento da escola por longos períodos e as dificuldades de aprendizagem podem contribuir para o baixo desempenho e a repetição de séries, aumentando a probabilidade de desistência dos estudos.

O resultado desses desafios é que muitos estudantes da EJA acabam sendo, mais uma vez, “expulsos” da escola, perpetuando um ciclo de exclusão e marginalização. Isso é especialmente preocupante porque a educação é uma ferramenta essencial para capacitar os indivíduos, promover a mobilidade social e combater a pobreza e a desigualdade. Para enfrentar esses desafios, é necessário adotar uma abordagem holística e inclusiva na educação de adultos. Isso inclui o desenvolvimento de programas de apoio socioemocional e financeiro para os estudantes, a implementação de currículos e metodologias de ensino mais adequados às necessidades dos adultos que retornam à escola e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos.

Além disso, é fundamental investir em políticas e programas que abordem a exclusão social e econômica, garantindo que todos tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade ao longo da vida. Somente através de esforços coordenados e comprometidos será possível superar os desafios da educação de jovens e adultos e garantir que todos os brasileiros tenham a oportunidade de realizar seu pleno potencial, independentemente de sua idade, origem ou circunstâncias pessoais.

De acordo com a legislação vigente, consideramos como público potencial da EJA correspondente ao ensino fundamental (EJA-EF) todos os brasileiros e brasileiras de 15 anos ou mais de idade que não têm instrução e que não completaram o ensino fundamental. Como público potencial da EJA correspondente ao ensino médio (EJA-EM), são considerados todos os maiores de 17 anos que não completaram o ensino médio, embora tenham completado o fundamental (Catelli Jr.; Haddad; Ribeiro, 2015, p. 12).

Observados os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constatamos que, em 2010, o Brasil possuía 12.893.141 milhões de pessoas com 15 anos ou mais na condição de analfabetas; dentre estas, 66,7% eram negros. Nesse universo de pessoas, com base em pesquisa de amostragem de domicílio realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2015, apenas 3.738.852 milhões estavam matriculadas em turmas de EJA para conclusão do ensino fundamental. Os números são

reveladores das desigualdades na escolarização em particular da população negra, além de evidenciar que as instituições educacionais não absorvem a demanda real das pessoas focalizadas pela EJA (Passos; Santos, 2018, p. 3).

Em 2019, o Rio Grande do Sul possuía 11,35 milhões de habitantes, dos quais 79% eram brancos, 14,3% pardos e 6,2% pretos. Essa composição apresenta uma diferença significativa em relação ao Brasil, que, no mesmo ano, tinha 42,7% de brancos, 46,8% de pardos e 9,4% de pretos. Essa predominância da população branca no estado tem implicações diretas nas dinâmicas sociais, econômicas e políticas, refletindo uma realidade em que as desigualdades raciais são acentuadas.

Em relação à composição etária, observa-se que a população com mais de 60 anos é maior entre os brancos (21%) do que entre os negros (15%). Por outro lado, os menores de 18 anos representam 20% dos brancos e 24% dos negros, indicando uma dinâmica demográfica que pode impactar as futuras gerações.

No que diz respeito à escolaridade, as disparidades são significativas. As taxas de analfabetismo são maiores entre negros em comparação aos brancos, além de haver diferenças expressivas nas taxas de conclusão do ensino superior, que são consideravelmente mais altas entre brancos. Esses dados ressaltam as barreiras educacionais enfrentadas pela população negra e parda, evidenciando a necessidade de políticas públicas direcionadas para promover a inclusão e a equidade no acesso à educação de qualidade.

A análise revela disparidades significativas em diversos aspectos, como renda, educação, saúde e segurança. Os dados mostram que a população negra (pretos e pardos) enfrenta desafios que limitam seu acesso a oportunidades e recursos, refletindo uma herança histórica de desigualdade. As diferenças salariais, a taxa de analfabetismo, o acesso desigual aos serviços de saúde e a maior vulnerabilidade à violência são apenas algumas das questões abordadas.

Em relação à educação básica, o relatório destaca que há índices mais altos de pessoas com um ou mais anos de atraso escolar nos dois níveis do ensino básico entre não brancos do que entre brancos. Do mesmo modo, brancos aumentam sua participação na 3ª série do ensino médio ao passo que pretos e pardos diminuem. Além disso, as taxas de abandono no ensino médio são mais elevadas entre pretos (8,6%) e pardos (7,7%) em comparação aos brancos (6,8%). No ensino superior, a situação é igualmente alarmante, com apenas 12,7% dos ingressantes em cursos presenciais em 2014 sendo negros, enquanto 86,6% eram brancos. A discrepância também se reflete na conclusão dos cursos, com 10,6% dos formandos no ensino presencial sendo negros e 13,1% no ensino a distância. O relatório ainda aponta que a maior parte dos brancos está na rede privada, enquanto negros, amarelos e indígenas estão, em maior

proporção, na rede pública.

No que diz respeito à força de trabalho, o relatório revela que, no primeiro trimestre de 2020, a taxa de participação no mercado de trabalho foi maior entre pretos tanto no Brasil quanto no Rio Grande do Sul, com 64,7% e 67,4% respectivamente em comparação com brancos (61,7% e 63,3%) e pardos (59,5% e 63,2%). Contudo, as taxas de desocupação são alarmantemente mais altas entre pretos, com dados nacionais mostrando que, em 2020, as taxas de desocupação entre pretos e pardos eram 55% e 43% maiores, respectivamente, do que as dos brancos. No estado, essas diferenças eram ainda mais acentuadas, chegando a 88% e 78%.

Além disso, ao analisar a renda, os dados apontam que o rendimento mensal de todos os trabalhos dos negros, tanto em 2012 quanto em 2020, correspondia a apenas 56% ou 57% do rendimento dos brancos.

Em 2021, a Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Rio Grande do Sul, por meio do Departamento de Economia e Estatísticas, publicou o relatório técnico intitulado “Panorama das desigualdades de raça/cor no Rio Grande do Sul”. Esse documento tem como objetivo apresentar um levantamento abrangente sobre as condições socioeconômicas da população gaúcha, focando nas desigualdades raciais que persistem no estado.

Em 2019, o Rio Grande do Sul possuía 11,35 milhões de habitantes, dos quais 79% eram brancos, 14,3% pardos e 6,2% pretos. Essa composição apresenta uma diferença significativa em relação ao Brasil, que, no mesmo ano, tinha 42,7% de brancos, 46,8% de pardos e 9,4% de pretos. Essa predominância da população branca no estado tem implicações diretas nas dinâmicas sociais, econômicas e políticas, refletindo uma realidade em que as desigualdades raciais são acentuadas.

Além disso, em relação à composição etária, a população com mais de 60 anos é maior entre os brancos (21%) do que entre os negros (15%), enquanto os menores de 18 anos representam 20% dos brancos e 24% dos negros. No que diz respeito à escolaridade, as taxas de analfabetismo são mais altas entre negros e há diferenças significativas nas taxas de conclusão do ensino superior, que são consideravelmente maiores entre brancos. Esses dados ressaltam as barreiras educacionais enfrentadas pela população negra e parda, evidenciando a necessidade de políticas públicas direcionadas para promover a inclusão e a equidade no acesso à educação de qualidade.

Em relação à educação, os dados mostram que os alunos pretos têm mais de 45% de seus estudantes em distorção idade-série em quase todos os anos escolares, exceto na 3ª série do ensino médio, em que a taxa é de 39%. Os pardos apresentam índices acima de 36%, com exceção do último ano do ensino médio, no qual a distorção é de 28%. Esse último ano é

caracterizado por uma menor proporção de alunos negros e uma maior proporção de alunos brancos, o que pode estar relacionado ao abandono e à evasão escolar entre os estudantes negros. Esses dados ressaltam a urgência de políticas públicas que promovam a equidade educacional e busquem reduzir as barreiras enfrentadas por esses grupos.

Essas disparidades não apenas refletem as barreiras enfrentadas pela população negra (preta e parda) no mercado de trabalho, mas também evidenciam a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a equidade racial e melhorem as condições de vida dessa população no Estado.

Ainda em relação à educação, os estudantes que enfrentam distorção idade-série significativa ou que abandonam a escola encontram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma segunda chance. Nessa modalidade, observamos um número maior de pessoas com raça não declarada (mais de 30%) em comparação ao ensino básico regular. Excluindo os não identificados, a média é de 72% de brancos, 12% de pretos e 14% de pardos. Curiosamente, a proporção de pretos matriculados na EJA é maior do que na população gaúcha como um todo. Em 2020, o Rio Grande do Sul contava com 1.077 instituições oferecendo cursos de EJA, uma queda em relação às 1.159 instituições em 2019 e 1.165 em 2018. Essa diminuição indica que, a cada ano, torna-se um pouco mais difícil para aqueles que foram excluídos do processo educacional encontrarem instituições que possibilitem a conclusão da educação básica. Esses dados evidenciam a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência na educação, especialmente para as populações mais vulneráveis.

Esse panorama não apenas documenta a realidade, mas também ressalta a urgência de políticas públicas que promovam a equidade racial e a inclusão social, visando transformar essa situação e garantir direitos iguais a todos os cidadãos do Rio Grande do Sul.

4.2 A educação de jovens e adultos no IFRS – *campus* Sertão, RS: breve contextualização

Esta seção é dedicada aos aspectos da história da Educação de Jovens e Adultos no IFRS, *campus* Sertão, RS, e a organização da oferta dessa modalidade educativa, considerando o espaço geográfico em que se constitui, as condições de acesso, permanência e mobilidade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Sertão, RS, teve início no ano de 2010. O curso oferecido foi o de Técnico em Comércio, integrado ao ensino médio, na modalidade Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Essa iniciativa proporcionou uma oportunidade

valiosa para jovens e adultos que desejavam concluir o ensino médio e obter uma formação profissional ao mesmo tempo. O curso demonstrou, em parte, o compromisso da instituição em oferecer uma educação inclusiva e de qualidade, atendendo às necessidades específicas desse público e preparando-os para o mercado de trabalho.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA Integrada), também conhecido como Programa EJA/EPT, foi estabelecido pela Portaria 962, de 1º de dezembro de 2021, do Ministério da Educação (MEC). Esse programa foi concebido para atender especialmente à meta 10 do Plano Nacional de Educação, com o objetivo de promover a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e proporcionar oportunidades de acesso, permanência e conclusão nos três segmentos da EJA, visando propiciar educação de qualidade para todos.

Os objetivos do programa são abrangentes e buscam não apenas oferecer educação básica, mas também preparar os estudantes para o mercado de trabalho e promover sua inserção em ocupações qualificadas. Vejamos alguns desses objetivos:

1. Ampliar as oportunidades de acesso, permanência e conclusão: o programa busca democratizar o acesso à educação, garantindo que jovens, adultos e idosos tenham oportunidades de frequentar e concluir a EJA, independentemente de suas condições socioeconômicas.
2. Fomentar a oferta de EJA Integrada à Educação Profissional: além de oferecer educação básica, o programa visa integrar a educação de jovens e adultos à formação profissional, alinhando os currículos às demandas do mercado de trabalho e dos arranjos produtivos locais.
3. Apoiar propostas pedagógicas específicas para a EJA: reconhecendo a importância da formação integral dos alunos, o programa busca integrar educação, ciência, trabalho, tecnologia e cultura, proporcionando uma abordagem holística da educação.
4. Promover a elevação da escolaridade articulada à educação profissional: a integração entre a educação básica e a formação profissional visa não apenas elevar os níveis de escolaridade, mas também preparar os alunos para ocupações qualificadas e promover sua inserção no mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Apesar desses objetivos, podemos perceber que sua realização não atinge igualmente os indivíduos em razão de fatores raciais que nem sempre são percebidos e levados em conta no desenvolvimento da educação escolar. Trata-se da permanência do racismo como fator de discriminação e de exclusão de muitos negros e negras da escola e do processo de sua

qualificação para atuar na sociedade.

O fenômeno do racismo tem sido reconhecido como uma ideologia influente que permeia diversas esferas da sociedade, operando como um motor de desigualdades que resultam nas precárias condições de vida enfrentadas pela população negra. Essa ideologia se configura como uma forma de violência estrutural e institucional, exercendo sua influência de maneira significativa na sociedade brasileira.

O racismo é um fenômeno que transcende as relações interpessoais e se manifesta de forma profundamente enraizada nas instituições. Ao longo da pesquisa, observamos que esse racismo institucional é evidente, especialmente no contexto da instituição investigada. Desde sua fundação, em meados de 1957, conforme descrito nos discursos e no site do Núcleo de Memórias (NuMem/Memorial Sertão) do IFRS, é possível identificar uma clara vantagem estrutural associada à população branca, os filhos dos trabalhadores da Estação Experimental.

A narrativa histórica apresentada no texto da Linha do Tempo do IFRS reforça essa percepção. Afirma o documento:

É em 1957 que se dá início à construção do Campus. Por meio da Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957, a instituição escolar passa a ser chamada de Escola Agrícola de Passo Fundo. O início efetivo das atividades se deu no ano de 1963, sendo a escola criada para atender os filhos dos trabalhadores da Estação Experimental de Trigo, ainda em atividade na região. A escola oferecia o Curso Ginásial Agrícola, que conferia ao concluinte o diploma de Mestre Agrícola. (NuMem/Memorial Sertão do IFRS).

Essa descrição evidencia uma dimensão problemática do racismo institucional. A escola, que deveria ser uma instituição pública destinada a servir a toda a população, foi criada especificamente para atender os filhos dos trabalhadores da Estação Experimental de Trigo. Isso levanta questões importantes: quem eram esses trabalhadores? Por que a escola foi direcionada exclusivamente para os filhos desses trabalhadores?

Essa exclusão é ainda mais significativa quando consideramos que as comunidades negras quilombolas já estavam presentes no território há mais de cento e sessenta anos. A omissão dessas comunidades no planejamento e na criação da escola revela uma clara desigualdade de acesso e oportunidade. A narrativa histórica institucionalizada perpetua uma estrutura de privilégio que marginaliza e ignora a presença e as contribuições das comunidades negras, refletindo a persistência do racismo estrutural.

Portanto, a análise crítica desses documentos históricos não apenas revela a existência de um racismo institucionalizado, mas também nos desafia a questionar e a reavaliar as práticas e políticas que perpetuam essas desigualdades. A conscientização e a discussão sobre

esses aspectos são essenciais para promover uma verdadeira equidade e inclusão nas instituições educacionais e sociais.

4.3 IFRS *campus* Sertão: estrutura organizacional no modelo *multicampi* e os desafios de uma educação étnico-racial

A atuação do *campus* Sertão, RS, configura-se com base em seu Projeto Político Institucional (PPI), que é um instrumento político, filosófico, teórico e metodológico norteador das práticas e processos acadêmicos e traz consigo seu percurso sócio-histórico, refletindo sua inserção regional, missão, visão e seus objetivos. O *campus* Sertão, RS, atualmente faz parte de um modelo de estrutura *multicampi* da rede federal de ensino do Instituto Federal (IFRS). O modelo de estrutura *multicampi* é favorável a proporcionar o acesso à educação (superior) mais próximo do local de residência e vivência das pessoas. Porém, é importante pontuar que a instituição de Sertão tem uma trajetória de mais de sessenta anos.

O IFRS está estruturado sob a forma do sistema *multicampi* de educação superior, com sede e foro na cidade de Bento Gonçalves, RS, de acordo com o disciplinado na Lei n. 11.982, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no dia 29 de dezembro de 2008. Na época de sua criação, em 1957, o *campus* Sertão, RS, era denominado Escola Agrícola de Passo Fundo, Lei n. 3.215, de 19 de junho de 1957. Contudo, somente em 1963, iniciou efetivamente as atividades e oferecia o curso Ginásial Agrícola, conferindo aos estudantes a titulação de Mestre Agrícola. Em 1964, a escola passou a ser denominada de Ginásio Agrícola de Passo Fundo; em 1968, passou a chamar-se Colégio Agrícola de Sertão e, em 1979, Escola Agrotécnica Federal de Sertão.

A questão do racismo se faz presente ao longo da história da instituição e, por isso, apresenta-se como um desafio a ser enfrentado constantemente. Como revelam as reflexões e análises realizadas por inúmeros críticos e investigadores, o racismo institucional não é apenas um fenômeno observado em interações individuais, mas está profundamente enraizado nas estruturas e práticas das instituições. A definição de racismo intitucional adotada pelo Programa de Combate ao Racismo Institucional, implementado em 2005 e usado pela militância negra, ilustra o caso do racismo presente em quase todas as instituições escolares, inclusive na instituição pesquisada:

[...] o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca as pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (PCRI, 2005, p. 22).

No caso da instituição pesquisada, fundada em meados de 1957, a análise revela um padrão de privilégio racial que remonta ao momento de sua criação. A instituição foi estabelecida pela Lei n. 3.215, de 19 de julho de 1957, e começou suas atividades efetivas em 1963. A criação da Escola Agrícola de Passo Fundo visava atender os filhos dos trabalhadores da Estação Experimental de Trigo, refletindo um foco específico que, paradoxalmente, excluía uma parte significativa da população local. As comunidades negras quilombolas, que estavam presentes na região há mais de cento e sessenta anos, foram omitidas de forma sistemática na concepção e na execução desse projeto educacional. Essa exclusão é emblemática do racismo institucional, que, muitas vezes, manifesta-se na forma de políticas e práticas que, embora aparentemente neutras, acabam por perpetuar desigualdades raciais. As comunidades negras, historicamente marginalizadas, enfrentam barreiras adicionais no acesso a recursos e oportunidades que deveriam ser universalmente acessíveis.

Para compreender completamente o impacto desse racismo, é essencial considerar a história mais ampla da região e do país. A ausência de uma abordagem inclusiva na criação da escola não é um caso isolado, mas parte de um padrão mais amplo de discriminação que afeta diversas esferas da vida social e econômica.

Além disso, o racismo institucional tem efeitos duradouros. A falta de acesso a uma educação de qualidade prejudica a mobilidade social das comunidades negras, perpetuando ciclos de desigualdade e privação. A conscientização sobre essas questões é fundamental para promover mudanças significativas. Propostas de políticas de inclusão e medidas de ação afirmativa são cruciais para reverter essas desigualdades. A implementação de práticas inclusivas e a revisão crítica das políticas institucionais são passos essenciais para garantir que todas as comunidades, independentemente de sua origem racial, tenham acesso equitativo a oportunidades educacionais e sociais.

5 DIRETRIZES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EJA

A Educação de Jovens e Adultos tem o compromisso de garantir o direito à educação a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade apropriada e que, por diversos motivos – sociais, econômicos e históricos –, foram excluídas da escola durante a infância e a juventude. Nesse contexto, é essencial que a EJA incorpore práticas pedagógicas que promovam a equidade racial e valorizem efetivamente a diversidade étnico-cultural brasileira na sociedade e na escola. A implementação de diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme previsto na Lei Federal n. 10.639/2003 e na Lei Federal n. 11.645/2008, deve ser também prioridade nas turmas de EJA.

As funções da EJA vão além da simples escolarização: ela deve ser compreendida como um espaço de reconstrução de trajetórias, resgate da cidadania e valorização das identidades culturais. A EJA cumpre, portanto, três funções principais: compensatória, equalizadora e emancipatória. As funções da Educação de Jovens e Adultos são apresentadas no Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica. A primeira função da EJA é a função reparadora, que, conforme o Parecer, significa não só a oportunidade de acesso e entrada no círculo dos direitos negados, mas também o direito de garantia de uma escola de qualidade aos jovens e adultos. A função reparadora busca resgatar a escolarização das pessoas que não conseguiram por algum motivo estudar na idade dita como regular. De outra parte, ele tem a finalidade de promover a reparação das injustiças produzidas historicamente e que impediram o desenvolvimento de indivíduos em razão de sua condição de raça, classe ou gênero.

Outra função da EJA é a função equalizadora. Tal função tem por objetivo oferecer escolarização integral aos que sofrem com os maiores índices de desigualdades, possibilitando um espaço democrático de conhecimento aos estudantes da EJA, ampliando as oportunidades para auxiliar na desconstrução de discriminações relacionadas às diferenças de raça, classe, linguagem, etnia e culturas. O Parecer destaca a importância dessa função equalizadora, quando afirma que a lei

[...] vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (Brasil, 2000, p. 9).

Por último, cabe destacar a função qualificadora da educação proposta, com o objetivo de dar sentido à existência da EJA, propondo a formação continuada e permanente com vistas a ultrapassar os espaços formais de educação. A educação continuada e permanente requer o reconhecimento contínuo de si e do outro como sujeitos de suas histórias e da construção da sociedade com efetiva participação social. Nesse sentido, é importante destacar que a função qualificadora implica a articulação da EJA com a Educação Profissional, indicando a vertente de formação para o trabalho (Brasil, 2000, p. 11). Assim, a função qualificadora pode propiciar aos estudantes jovens, adultos e idosos novas formas de inserção social e no mercado de trabalho, através da apropriação de conhecimentos científicos e da qualificação para o acesso a novas oportunidades de empregos dos quais sempre foram excluídos.

Na implementação dessas funções, destaca-se a importância da cultura e da história afro e afro-brasileira como fontes de novos conhecimentos e de novos saberes. Não estamos falando apenas de mudanças de conteúdos, pois, dessa forma, estaríamos cometendo um grande equívoco, mas sim em se repensar as propostas curriculares de modo a considerar os saberes e as experiências produzidos pelos indivíduos e grupos historicamente excluídos ou considerados incapazes de produzir culturas. Para tanto, é preciso repensar e reestruturar a escola e a EJA para adequá-las ao cotidiano e à luta desses sujeitos.

Nesse sentido, a abordagem étnico-racial na EJA deve estar alinhada a essas três dimensões, especialmente à função emancipatória, ao promover a valorização das origens, da história e das lutas da população negra, quilombola e de outros grupos étnico-raciais. Uma EJA que ignora as questões raciais, culturais e históricas de seus educandos perpetua práticas excludentes e desconsidera os saberes que eles carregam. Portanto, reconhecer a pluralidade étnico-racial brasileira como fundamento pedagógico é um passo essencial para a construção de uma educação antirracista.

A análise que pretendemos realizar neste quinto capítulo consiste em identificar e avaliar as iniciativas necessárias para a implementação de práticas educacionais de uma educação étnico-racial no contexto do IFRS *campus* Sertão, RS, tendo como ponto de partida os Projetos Político-Pedagógicos do Curso Técnico em Comércio (2012) e em Técnico em Administração (2023), ofertados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e integrados à Educação Profissional (EJA-EPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *campus* Sertão, RS.

Para efeito dessa análise, a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como locus privilegiado de

produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação (Dourado, 2007, p. 923).

Este capítulo representa a finalização da pesquisa, mas um norte primordial no que se refere às questões das discussões em relação às EREs e à EJA, um ponto de partida para o diálogo e aproximações ao tema, sobretudo o que se refere à (in)visibilidade de jovens e adultos negros na Educação de Jovens e Adultos no Brasil e como a Educação Profissional no IFRS *campus* Sertão tem discutido em sua matriz curricular a temática. Os próximos tópicos sistematizam os principais achados da pesquisa e os tensiona com as diretrizes das políticas públicas de educação étnico-racial, explicitando os limites e as possibilidades da prática educativa em contextos marcados pelo racismo estrutural.

Considerar pesquisas – teses, dissertações ou trabalhos de conclusão de curso – que abordem a EJA em articulação com as relações étnico-raciais é mais do que um exercício teórico: é um ato político e estratégico de enfrentamento às desigualdades estruturais e institucionais que atravessam a educação brasileira. Esse gesto analítico nos convoca a interrogar os conteúdos curriculares e, sobretudo, a questionar os olhares institucionais e pedagógicos que, historicamente, invisibilizam as trajetórias e os territórios de jovens e adultos negros e negras.

Trata-se de pensar em uma escola que possa reposicionar o sujeito negro no centro da prática educativa, reconhecendo sua história, ancestralidade e potência transformadora da sua própria história e dos seus iguais. Segundo Cavalleiro (2001, p. 155), “uma pessoa ignorada e ‘descuidada’ pode perder o referencial de si mesma, reconhecendo seu fracasso.” Essa discussão caminha diretamente com as questões e sujeitos da EJA que sofrem pelo estigma do “atraso”, afastando ainda do olhar institucional a esses corpos.

Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros, brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira. (Cavalleiro, 2001, p. 145).

Nesse sentido, este capítulo também é um chamado à responsabilidade institucional. É hora de romper com a lógica da omissão e assumir que a educação antirracista também considere a trajetória de jovens e adultos da EJA, seja prática cotidiana e política institucional.

5.1 Promovendo a equidade na Educação de Jovens e Adultos: a importância da curricularização das relações étnico-raciais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na democratização do acesso à educação no Brasil, proporcionando oportunidades de aprendizado para indivíduos que, por diversos motivos, não concluíram sua escolarização na idade regular. No entanto, para que essa modalidade de ensino seja verdadeiramente inclusiva e emancipatória, é essencial incorporar a curricularização das relações étnico-raciais em seus programas. Freire (1992, 2005) estabelece como parte da metodologia a cultura como ferramenta fundamental no processo de aprendizagem, ou seja, as vivências, aquilo que é conhecido e aquilo que se almeja conhecer. Os professores e professoras e todo o aporte teórico, político e institucional devem considerar “a vida” como aspecto norteador.

A diversidade é um aspecto central da sociedade brasileira, marcada por uma rica mistura de etnias, culturas e histórias. No entanto, as desigualdades sociais e raciais persistem, refletindo-se também no ambiente educacional. A curricularização das relações étnico-raciais visa enfrentar essas desigualdades ao reconhecer, valorizar e integrar conhecimentos, práticas e perspectivas das diferentes identidades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira.

Ao integrar essa temática nos currículos da EJA, não apenas se promove uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade, mas também se contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa. A discussão sobre racismo estrutural, história e cultura afro-brasileira e indígena, contribuições das diferentes etnias para a cultura nacional, entre outros temas, enriquece o aprendizado dos estudantes e amplia sua compreensão do mundo.

Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto. (Freire, 2013, p. 20).

Além disso, a curricularização das relações étnico-raciais não se restringe ao conteúdo programático, mas deve ser acompanhada de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade, o enfrentamento de estereótipos e a valorização das contribuições de todos os grupos étnico-raciais para a sociedade brasileira.

Portanto, investir na curricularização das relações étnico-raciais em cursos de EJA não é apenas uma questão de inclusão educacional, mas também um passo fundamental na

construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É um compromisso com a promoção da equidade e o combate ao racismo, permitindo que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, que reconheça e respeite suas identidades culturais e étnico-raciais.

Segundo Cavalleiro (2001, p. 156), iniciativas para a democratização da educação, reciprocamente, interagem com as iniciativas da sociedade como um todo. Uma criança que sofreu violências institucionais (desde moradia, transporte, alimentação até a falta de referências positivas) precisa encontrar todo um aparato do Estado para retornar à escola, sem que haja, mais uma vez, o abandono escolar. “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser.” (Freire, 2002, p. 193).

Freire (2002) aponta, ainda, que a educação está diretamente ligada à formação plena do indivíduo, objetivando prepará-lo para a vida e para a sociedade de forma crítica e libertadora.

A inserção da temática étnico-racial africana e afro-brasileira nos currículos em educação não apenas atende a demandas emergentes, mas também representa uma oportunidade crucial para ampliar os conhecimentos sobre a diversidade cultural da sociedade brasileira.

Para enfrentar os diversos desafios cotidianos, entre eles a construção de uma educação antirracista, a escola não pode atuar de forma isolada. É fundamental fortalecer os laços com a comunidade, com o território e com outros serviços e políticas públicas que contribuam para a garantia do direito ao acesso, à permanência e ao sucesso na educação. (Ação Educativa, 2023, p. 87).

Essa inclusão não se limita a um aspecto meramente histórico, mas se estende a uma compreensão mais profunda da influência dessas culturas na formação da identidade nacional e no processo educacional como um todo. A história e cultura africana e afro-brasileira são partes integrantes da rica tapeçaria cultural do Brasil, contribuindo de maneira significativa para a formação da sociedade contemporânea. No entanto, por muito tempo, esses aspectos foram negligenciados nos currículos educacionais, resultando em lacunas no entendimento e na valorização dessas contribuições.

Ao incluir essa temática nos currículos, abre-se espaço para o reconhecimento das diversas manifestações culturais, tradições, conhecimentos e experiências das populações afrodescendentes. Isso não apenas promove a equidade e o combate ao racismo estrutural, mas também enriquece a educação de todos os estudantes ao oferecer uma visão mais completa e plural da sociedade brasileira.

Além disso, a inserção da temática étnico-racial africana e afro-brasileira nos currículos permite uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre as relações étnico-raciais, estimulando o respeito às diferenças, o reconhecimento da injustiça histórica e a valorização da diversidade como um valor fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, haja vista que “não é possível uma sociedade democrática se não nos comprometermos a banir do cotidiano escolar todas as atitudes e os comportamentos [...] que mantêm relações hierárquicas entre os seres humanos.” (Cavalleiro, 2001, p. 156).

Portanto, ao integrar esses conteúdos nos currículos educacionais, não apenas se atende às demandas emergentes por uma educação mais inclusiva e diversificada, mas também se abre caminho para uma compreensão mais profunda e respeitosa da história e cultura afro-brasileira, fortalecendo o processo educacional como um todo.

5.2 Formação docente para educação EREER e EJA

Esta seção procura problematizar os desafios e as lacunas da formação docente para a EREER no contexto da EJA, apontando caminhos para uma atuação comprometida com a transformação das práticas educativas e com o enfrentamento das desigualdades raciais nas instituições públicas de ensino, em especial nos Institutos Federais.

A formação docente é uma das chaves para a efetivação de uma educação comprometida com a justiça racial, compreendendo aqui a Educação na perspectiva da garantia de direitos. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa dimensão ganha contornos ainda mais desafiadores, já que os sujeitos dessa modalidade são, em sua maioria, pessoas negras, empobrecidas e/ou historicamente marginalizadas que carregam consigo experiências de exclusão escolar e de violências simbólicas que se entrelaçam ao racismo estrutural e institucional.

A construção de um trabalho transformador por parte das profissionais de educação em creches e escolas passa por reconhecer e refletir criticamente a própria condição racial, inclusive a branquitude, as nossas concepções sobre relações raciais e como elas estão presentes em nossa trajetória de vida, orientando ou dificultando as percepções do problema no cotidiano. Significa também compreender como essas perspectivas estão presentes no trabalho realizado por educadores em creches e escolas. (Ação Educativa, 2023, p. 73).

Entendemos aqui a branquitude também como um espaço de hierarquização, de legitimidade, o qual precisa ser questionado enquanto dispositivo de poder totalmente interligado ao acesso à educação. O documento organizado pela Ação Educativa (2023, p. 51)

ainda complementa os efeitos danosos de um currículo que não contempla a comunidade como um todo, mas só uma parcela dela.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) continua sendo um tema central de lutas e reivindicações por parte de diversos grupos, como estudantes, docentes, formadores, pesquisadores e universidades. O objetivo é garantir que a EJA seja integrada de forma efetiva às políticas públicas, deixando de ser tratada apenas como programas e projetos pontuais, passando a ser reconhecida como um direito subjetivo dos indivíduos ao acesso aos processos educativos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma política destinada a reparar um direito que foi historicamente negado, com o objetivo de garantir igualdade de acesso, permanência e aprendizagens significativas para jovens, adultos e idosos, independentemente de suas trajetórias escolares anteriores. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 (Brasil, 1996), a EJA é reconhecida como uma modalidade de ensino da educação básica, abrangendo os níveis fundamental e médio. Essa modalidade possui características específicas, como seu modelo pedagógico, currículo, material didático, tempos, espaços e processos avaliativos próprios (Brasil, 2000).

Além disso, a EJA também se insere no conceito de aprendizagem ao longo da vida, dentro do contexto da educação continuada, assegurando o direito universal à educação. Dessa forma, a EJA representa uma resposta às necessidades da sociedade, que foi historicamente excluída do acesso à educação escolar. Ensinar em um país marcado pelo racismo estrutural exige intencionalidade política e epistemológica

Assim, estabelece-se a Lei n. 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais correspondentes na tentativa de tecer reflexões acerca da formação continuada e inicial de professores e professoras.

As mudanças que poderão advir de uma tomada de posição, na formação de professoras e professores sobre a questão racial e o combate ao racismo, fazem parte do processo de descolonização das mentes e do currículo, tão necessário à escola básica e à universidade em que cada vez mais vem crescendo o número de estudantes, docentes e familiares que se orientam pelo fundamentalismo religioso e o conservadorismo político. (Gomes, 2021, p. 438).

Freire (1983) aponta que a pedagogia apresenta dois lados da moeda: ou ela é uma pedagogia (processo educativo como um todo) emancipatória ou uma pedagogia opressora que reforça as desigualdades vivenciadas por esses jovens e adultos.

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 1983, p. 44).

É importante apontar, antes da sequência da discussão, que a pesquisa reconhece as fragilidades e dificuldades que vivem os professores e professoras no Brasil. O documento construído pela Ação Educativa (2023, p. 76) sinaliza que:

É fundamental não esquecer que, muitas vezes, as profissionais de educação atuam em condições de trabalho difíceis, sobrecarregadas por turmas com número excessivo de crianças e estudantes, baixos salários, ausência de plano de carreira, falta de suporte pedagógico e de trabalho coletivo, alta rotatividade e iniciativas de formação continuada pontuais ou que não dialogam com a realidade das escolas – em especial, aquelas situadas em territórios negros e indígenas. Soma-se a isso os casos de censura e perseguição sofridos por educadoras ao abordarem, em sala de aula, temas vinculados à luta por direitos humanos e ao enfrentamento das imensas desigualdades existentes no país.

Independentemente de todas as questões já vivenciadas dentro do âmbito educacional, todos os profissionais da educação vão lidar diretamente com estudantes negros e negras e com todas as questões que isso implica. Caso estejam ou não preparados, é importante ter presente que isso pode afetar diretamente a taxa de evasão e permanência desses estudantes, sobretudo no que se refere à EJA, em que esse olhar se torna ainda mais urgente diante da histórica desvalorização da modalidade de ensino e da naturalização da invisibilidade dos sujeitos negros que dela fazem parte.

5.3 Análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs)

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Comércio e Técnico em Administração são documentos que apresentam princípios direcionadores para o desenvolvimento de uma compreensão de formação em diversas dimensões. Nosso objetivo, nesta seção, é identificar o quanto cada projeto expressa aproximação aos princípios e às Diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Trata-se de esclarecer a relação e a proximidade entre a concepção de formação institucional e o estrutural, apontando para as implicações que envolvem as dimensões institucionais e estruturais.

Para tanto, apresentamos como guia, no Quadro 1, um roteiro de análise dos documentos com seções e questões orientadoras que devem pautar uma educação voltada às relações étnico-raciais. É um quadro de orientações para a pesquisa documental que será desenvolvida no

Quadro 2 sobre o projeto de 2012 e, no Quadro 3, sobre o projeto de 2023. Entendemos que todo o documento institucional carrega consigo elementos políticos, temporais, sociais e pedagógicos que sustentam e promovem determinada modalidade de formação no aspecto das relações étnico-raciais. Nosso pressuposto é que “não há [...] educação neutra, nem qualidade por que lutar, no sentido de reorientar a educação, que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política, de materializá-la.” (Freire, 2002, p. 23).

O Quadro 1 explora os seguintes elementos do Projeto Pedagógico e suas questões orientadoras: apresentação e justificativa do curso, objetivos geral e específicos, perfil do egresso, diretrizes e documentos oficiais, organização curricular, ementas e conteúdos programáticos, metodologias de ensino e avaliação. Vamos à exposição dos dados dos quadros:

Quadro 1 – Questões orientadoras e essenciais para desenvolver um Projeto Político-Pedagógico à luz da educação das relações étnico-raciais

Elemento do Projeto Político-Pedagógico	Questões orientadoras
Apresentação / justificativa do curso	As comunidades quilombolas e negras são mencionadas? As desigualdades raciais são reconhecidas no documento? São mencionados nos documentos termos como justiça social e inclusão?
Objetivos geral e específicos	Os objetivos consideram a diversidade étnico-racial? Há menção à Lei 10.639/03, às DCNERER ou à formação antirracista?
Perfil do egresso	Qual é o perfil mencionado? Tem cor e território sinalizado? É considerado o pertencimento às comunidades quilombolas ou comunidades negras? É considerado o fato de ser pessoa negra?
Diretrizes e documentos oficiais	Há menção à Lei Federal n. 10.639/03, às DCNERER ou à formação antirracista?
Organização curricular	O documento menciona disciplinas voltadas à História e Cultura Afro, Afro-brasileira e Quilombola? Como aparece a temática da diversidade étnico-racial? O currículo permite interdisciplinaridade com as ERER's?
Ementas e conteúdos programáticos	Temas relacionados à população negra e quilombola aparecem? Autores negros ou temas como racismo, quilombos são mencionados?
Metodologias de ensino e avaliação	Valorizam os múltiplos saberes considerando a realidade local e territorial? Propõem práticas antirracistas? O processo avaliativo é sensível às trajetórias e especificidades da EJA? Há critérios diferenciados ou inclusivos? Quais são as práticas de avaliação propostas?

Fonte: Autora, 2025.

Considerando os principais dados coletados, apresentamos as análises que revelam as compatibilidades e ambiguidades dos projetos e suas compreensões.

5.3.1 Apresentação e justificativa do curso

A seção de apresentação e justificativa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) Técnico em Comércio (2012) e Técnico em Administração (2023) é ponto de partida para a análise das concepções formativas que orientam os dois documentos institucionais. A apresentação e a justificativa dos documentos apresentam as especificidades do curso, a compreensão da realidade, a população a ser atendida (Educação de Jovens e Adultos), levando em consideração alguns aspectos históricos, sociais, culturais e raciais.

No início do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio (2012), o documento afirma que o projeto [...] “tem como alvo, prioritariamente, o atendimento de demandas constituídas por segmentos sociais e profissionais ainda não privilegiados em termos de formação e de encaminhamento profissional.” (IFRS, 2012, p. 9). O documento apresenta um indicativo de que o público-alvo possuía diversas carências e que o curso deve atender um grupo de pessoas marginalizadas no que se refere ao acesso ao direito à educação e ao direito ao trabalho. Não menciona, porém, quais são as taxas de vulnerabilidade escolar e de trabalho, qual a origem social, étnico e cultural da população e qual o gênero desse público-alvo. A passagem a seguir do documento ilustra o diagnóstico exíguo sobre a população a ser atendida:

Em razão dessa circunstância e por se tratar de trabalhadores sem a formação de Ensino Médio e sem formação profissional, a instituição passa a desempenhar um importante papel, proporcionando a um grupo significativo de candidatos, a formação PROEJA, nesse caso, Curso Técnico em Comércio integrado ao Ensino Médio. (IFRS, 2012, p. 9).

As características básicas do público identificado no projeto envolvem a carência de formação para o trabalho e a inconclusão do ensino médio. O documento apresenta, porém, referência a documentos do Ministério da Educação (MEC), entendendo a legislação como uma justificativa fundamentada para a existência do referido curso. Em um trecho importante para a finalização da justificativa do curso técnico em Comércio, afirma-se: “A essência do curso não está centrada na formação de um operário qualificado e moldado conforme as necessidades do mercado, alienado e subordinado, mas na formação integral de um sujeito histórico e social.” (IFRS, 2012, p. 10). Indica, ainda, que o curso tem a finalidade de propor uma educação crítica acerca das desigualdades vivenciadas. Porém, no desenvolvimento do curso, esses princípios

não são levados em conta e a eficácia do curso é avaliado prioritariamente no atendimento da demanda do mercado e da formação técnica. Outros importantes aspectos não são identificados e perseguidos. Ademais, é possível apontar a falta da explicitação do quanto a oferta do curso, enquanto justificativa, pode proporcionar uma mudança assertiva ao seu público. Reforçamos que, para entender as transformações necessárias, é preciso ir às miudezas do público-alvo. Somente a partir do reconhecimento da real situação do seu público é possível entender suas necessidades e quais transformações almejam.

Já no campo da justificativa do Projeto Pedagógico do Curso de Administração (2023), o documento apresenta diversos elementos diferenciadores e que são importantes para a discussão do projeto. Nesse aspecto, ressalta-se, inicialmente, a declarada preocupação com a educação antirracista e com o processo dinâmico da formação a ser desenvolvida pelo curso: “Um projeto político-pedagógico comprometido com uma educação antirracista e não discriminatória está sempre em movimento, envolvendo questionamentos, mudanças e novas propostas que dialoguem com a realidade da escola e da sociedade. (Ação Educativa, 2023, p. 53).”

O documento apresenta uma compreensão complexa da realidade dos jovens e adultos do EJA, apontando ser uma realidade atravessada pela desigualdade de gênero, de raça, de etnias e de classe, destacando que essas desigualdades contribuem para o distanciamento de muitos indivíduos do espaço escolar (IFRS, 2023, p. 15). No entanto, não aponta em nenhum outro momento qualquer discussão acerca das desigualdades do público atendido sobre os fatores que impedem o acesso e a permanência na escola e sobre a não inclusão de muitos no mercado de trabalho e no processo produtivo.

Em suas justificativas, ambos os documentos (2012, 2023) apresentam uma série de bases normativas e legais para suas práticas, mas não esmiúçam nenhum esclarecimento acerca da implementação da ERER. Essa carência se revela com maior intensidade no documento do curso de 2012. Já no documento que orienta o projeto de 2023, aparece uma menção mais explícita da necessidade de se desenvolver um currículo mais cheio de vida que permita aprendizagens a partir de perspectivas plurais e diversas. Menciona o documento denominado Ação Educativa (2023, p. 51):

Para mudar esse jogo perverso, é fundamental um currículo cheio de vida e uma proposta pedagógica que nasça do diálogo com a comunidade, permitindo aprendizagens a partir de perspectivas plurais e diversas, de modo a promover valores, atitudes e posturas de respeito mútuo.

Ao apresentar as questões norteadoras, no projeto de 2012 não há nenhuma referência às comunidades quilombolas ou negras e pouco se fala acerca das desigualdades raciais e suas especificidades locais. Em relação à justiça social e ao tema inclusão e trabalho, aparecem breves menções analisadas superficialmente, embora o documento reconheça que a maior parte dos estudantes vivencia um processo de exclusão dos direitos ao trabalho e à educação. Esse aspecto aparece como uma importante justificativa para a existência do curso e para a promoção da inclusão social e o desenvolvimento das comunidades e da própria cidade e região.

5.3.2 Objetivos geral e específicos

A análise dos objetivos gerais e específicos presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) é fundamental para compreender a intencionalidade formativa expressa pela instituição, visando entender como ela objetiva se organizar. Nesta seção, também se expressam seus valores, expressões e silenciamentos.

No Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio (2012), seu objetivo geral consiste em “aprender a conhecer, aprender a ser, numa perspectiva política, social e cultural” (IFRS, 2012, p. 11), apontando para um aspecto também generalista do seu objetivo, indicando para seu/sua leitor(a) pouca noção do que se tem como objetivo de fato.

Referente aos objetivos específicos, são apresentados quatro. Acerca de temas mais gerais, cidadania e diversidade, a educação profissional é a) “baseada na construção do conhecimento no coletivo” (IFRS, 2012, p. 11) e “b) Preparar cidadãos para a vida numa perspectiva de educação continuada visando à inclusão social;” (IFRS, 2012, p. 11), ambos não sinalizam especificamente a questão da diversidade etnico-racial e educação quilombola enquanto um objetivo específico do curso.

No Projeto Pedagógico do Curso de Administração (2023), é possível apontar, no objetivo geral, referência a uma educação voltada para a formação humanística dos e das estudantes. Para tanto, é necessário promover, além de uma formação humanística, uma educação antirracista.

Dos 10 (dez) objetivos específicos elencados, na ausência de objetivos especificamente alinhados às questões étnico-raciais, apontamos os que fazem menção à justiça social de forma geral: “a) proporcionar aos jovens e adultos excluídos do processo educacional em tempo regular a oportunidade de fazerem ou concluírem o Ensino Médio, oferecendo educação profissional baseada na construção do conhecimento no coletivo” (IFRS, 2023, p. 17) e o “c)

fomentar, junto aos estudantes, a elaboração de propostas de planejamento, de implantação e de administração, respeitando os valores humanos, preservando o meio ambiente, considerando a diversidade sociocultural e promovendo a inclusão social” (IFRS, 2023, p. 17); além do “f) proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional através do conhecimento científico, tecnológico e cultural, considerando os aspectos humanos, econômicos e sociais” (IFRS, 2023, p. 17). Em resumo, esses objetivos específicos se aproximam da temática que discute a pesquisa, mas se apresentam de forma extremamente generalizada.

Então, relacionado à temática etnico-racial, encontra-se apenas o seguinte objetivo: “j) formar profissionais críticos, criativos e autônomos, cientes do papel socioeconômico e cultural que ocupam na História da sua região, através da inclusão de temas transversais, como educação ambiental, cultura afro-brasileira e indígena e Direitos Humanos.” (IFRS, 2023, p. 18). Esse objetivo sugere um compromisso da formação para a cidadania, mas nenhum dos objetivos apresenta considerar os saberes quilombolas especificamente, mas que aparece apenas no documento de 2023.

Os objetivos aqui são compreendidos como elementos de intenção política e pedagógica. Quando esses objetivos são formulados de maneira genérica ou até mesmo voltados apenas à noção tecnocrática, apagam as identidades e as desigualdades, contribuindo para a perpetuação da invisibilidade dos estudantes negros no ambiente escolar. Nesse aspecto, a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005) aponta que uma educação comprometida com a equidade racial precisa necessariamente partir do reconhecimento explícito das diferenças e da valorização das identidades negras como parte constitutiva da construção do conhecimento.

5.3.3 Perfil do egresso

O perfil do egresso é outro ponto crucial nos PPCs para a discussão do problema desta pesquisa. Trata-se de um tópico que mostra quem a instituição está formando (ou idealizando), e se esse “sujeito ideal” se aproxima ou se distancia da situação real de jovens e adultos negros e negras presentes na Educação de Jovens e Adultos.

No Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio (2012), no tópico relacionado ao perfil profissional da habilitação, está apenas mencionado um/uma cidadã/cidadão capaz de “estar apto a uma releitura de mundo no qual está inserido para ser capaz de construir novos conhecimentos, habilidades e valores.” (IFRS, 2012, p. 12). Esse perfil pode até se voltar à formação de um ou uma profissional atento ou atenta para a questão das relações etnico-raciais em sua atuação, mas, de modo geral, trata-se de uma formação de caráter generalista que

consegue atentar para as especificidades que envolvem a discriminação e o racismo.

Consequente aos apontamentos relacionados aos aspectos específicos da habilitação, continuidade do perfil do egresso, são apresentadas cinco características visadas, das quais só consideramos como mais consistente esta alínea: “d) saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes.” (IFRS, 2012, p. 12). O que podemos perceber é que a habilitação apresenta pouca especificidade e faz apenas uma breve menção à formação humanística e cultural do egresso. Ao falar da formação de profissionais, menciona apenas vagamente o desenvolvimento da capacidade do pensamento crítico.

O Projeto Pedagógico dos Curso de Administração (2023), ao apresentar o perfil do egresso, afirma que o curso pretende almejar uma formação com base humanística. No entanto, ao apontar as características do egresso, nenhuma delas leva em consideração as questões étnico-raciais e/ou da população quilombola, apresentando apenas algumas características técnicas genéricas.

Considerando as características da formação proposta, é importante apontar que o perfil do egresso é uma representação do projeto de sociedade e de educação que a instituição aponta como essencial. Um perfil apresentado de forma genérica e meramente técnica aponta para uma formação horizontal e neutra frente às desigualdades sociais, como as questões de raça, território, classe e gênero que estão intimamente ligadas ao cotidiano dos e das estudantes da Educação de Jovens e Adultos e suas experiências educacionais e profissionais.

5.3.4 Diretrizes e atos oficiais

No Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio (2012), não se expressa um tópico específico voltado para as diretrizes e atos oficiais que regem o documento. Em contrapartida, o Projeto Pedagógico do Curso de Administração (2023) apresenta todas as normas legislativas que regem a formação dos estudantes: a Lei Federal n. 10.639/03; a Lei Federal n. 11.645/08; a Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; a Resolução n. 021, de 25 de fevereiro de 2014, que aprovou o regulamento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena no IFRS e a Resolução n. 037, de 20 de junho de 2017, que aprovou o regulamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades (NEPGS) no IFRS *campus* Sertão, RS.

Apresentar as determinações legais presentes no Projeto Político-Pedagógico é de suma importância, pois a negligência de qualquer documento representa não somente uma ausência

pedagógica e/ou limitação curricular, mas uma ausência legal que impede uma ação mais efetiva da organização institucionalizada.

A partir da análise desses tópicos legais, é possível identificar em que medida os cursos estão comprometidos ou não com o cumprimento das políticas públicas voltadas à equidade racial. Além disso, a presença das determinações legais permite esclarecer que as lacunas encontradas nos documentos não são espontâneas ou justificáveis por limitações técnicas, mas efeitos de escolhas institucionais que perpetuam o racismo estrutural e o racismo institucional, já mencionados no decorrer da pesquisa.

5.3.5 Organização curricular

Ao analisarmos os projetos dos cursos, percebemos que tanto o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio (2012) quanto o Curso de Administração (2023) não apresentam disciplinas específicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais e/ou quilombolas. Para realizar tal análise, debruçarmo-nos sobre a ementa curricular das disciplinas referidas de cada curso.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio (2012) apresenta um total de quatorze disciplinas no âmbito da formação básica e treze disciplinas no âmbito da formação profissional. Já o Curso Técnico em Administração (2023) conta com um total de dezessete disciplinas na formação básica e quinze disciplinas na formação profissional. Nos quadros a seguir, são apresentadas as disciplinas, as menções nas ementas e os objetivos que podem contribuir com o desenvolvimento da EREER nos Curso Técnico em Comércio e Técnico em Administração.

Quadro 2 – Análise das disciplinas referentes à Educação das relações étnico-raciais no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio (2012)

Disciplina	Trecho Conteúdo com menção a EREER
Língua Portuguesa 1	“[...] sobre o funcionamento da língua para que esta seja utilizada com eficácia em suas múltiplas variedades, regionais e sociais.” (IFRS, 2012, p. 19).
Língua Portuguesa 2	“[...] nas diferentes situações de interação social, principalmente no mercado de trabalho.” (IFRS, 2012, p. 29).
Artes	<p>“[...] eixos temáticos que abordem questões relacionadas à identidade do sujeito contemporâneo (pessoal, cultural e nacional) e, por sua vez, temas relevantes da vida mundial (o racismo, o sexismo, as guerras, a ecologia, a AIDS, etc.).” (IFRS, 2012, p. 20).</p> <p>“Possibilitar a compreensão das artes visuais a partir de uma perspectiva histórico-cultural, suas possibilidades de diálogo com as demais linguagens artísticas [...]” (IFRS, 2012, p. 20).</p>

História 1	<p>“[...] A sociedade brasileira no período colonial, [...] as lutas sociais [...]” (IFRS, 2012, p. 24).</p> <p>“[...] Iniciar o educando nos conhecimentos das diferentes sociedades através dos tempos.” (IFRS, 2012, p. 24).</p>
Filosofia 1	<p>“[...] Compreender os códigos linguísticos, gestuais e imagéticos como sistemas de comunicação carregados de diferentes signos e significações, dependentes da cultura na qual estão inseridos, do momento histórico vivido pelo sujeito que se expressa e dos valores dominantes e marginais na sociedade em constante transformação.” (IFRS, 2012, p. 25).</p>
Filosofia 4	<p>“Desenvolver com o educando a capacidade de articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais, bem como contextualizar conhecimentos filosóficos no plano sociopolítico e cultural.” (IFRS, 2012, p. 25).</p> <p>“o pessoal-biográfico, o entorno sociopolítico, histórico e científico-tecnológico.” (IFRS, 2012, p. 67).</p>
Sociologia 1	<p>“Propiciar a compreensão do campo do conhecimento sociológico e promover o conhecimento de conceitos sociológicos relevantes para a análise das problematizações e contextualizações propostas referentes à realidade social, privilegiando a brasileira.” (IFRS, 2012, p. 25).</p>
Sociologia 2	<p>“Estudo da cultura a partir de um olhar sociológico: a compreensão da cultura brasileira (o contexto sócio-histórico de sua formação/desenvolvimento) e principais problematizações.” (IFRS, 2012, p. 25).</p>
Sociologia 3	<p>“As relações entre Trabalho, Produção e Classes Sociais. Reflexão sobre Poder, Política e Ideologia. Compreensão do conceito de Cidadania, dos Direitos e Deveres do cidadão. Estudo dos Movimentos Sociais.” (IFRS, 2012, p. 46).</p>
Sociologia 4	<p>“Investigação sobre o processo de socialização e as instituições sociais. Estudo da cultura a partir de um olhar sociológico. A compreensão da cultura brasileira, o contexto sócio-histórico de sua formação e desenvolvimento. Problematizações relacionadas à cultura brasileira.” (IFRS, 2012, p. 56).</p> <p>As relações entre Trabalho, Produção e Classes Sociais. Reflexão sobre Poder, Política e Ideologia. Compreensão do conceito de Cidadania, dos Direitos e Deveres do cidadão. Estudo dos Movimentos Sociais. (IFRS, 2012, p. 68).</p>
Recursos Humanos e Relações Interpessoais	<p>“[...] As relações interpessoais na escola e na empresa.[...] Qualidade de vida no trabalho. [...] Administração de cargos e salários. ”(IFRS, 2012, p.25)</p>
Educação Física 2	<p>“[...] Respeitar o ambiente nos aspectos social, físico e cultural; Atuar de maneira humanitária e ética.” (IFRS, 2012, p. 25).</p>

Geografia 2	“Apreensão de conceitos estruturantes utilizados para representar inter-relações geopolíticas planetárias. Conceitos: lugar, espaço, escala, território, territorialidade, globalização e redes.” (IFRS, 2012, p. 25).
Geografia 3	<p>“Apreender questões relacionadas ao Brasil: população, regiões, problemas. E também elementos do espaço rio-grandense. [...] Possibilitar a compreensão do conceito sociológico de cultura, do processo de formação e desenvolvimento da cultura brasileira, destacando suas principais problemáticas.” (IFRS, 2012, p. 54).</p> <p>“Interpretação de conceitos como lugar, espaço, escala, território, territorialidade, globalização e redes que deverão estar representados de forma coerente na leitura de qualquer espaço do mundo, sempre partindo das análises do Estado e do País.[...] Aprender questões relacionadas ao terceiro mundismo, aos conceitos de Nação, os problemas político-econômico mundiais. Entender que há uma relação entre todos esses elementos.” (IFRS, 2012, p. 54).</p>

Fonte: Autora, 2025.

Quadro 3 – Análise da disciplina referente à Educação das Relações étnico-raciais no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração (2023)

Disciplina	Trecho Conteúdo com menção à ERER
Língua Portuguesa e Língua Brasileira 1	“o funcionamento da língua em suas múltiplas variedades, regionais e sociais e nas diferentes situações de interação social, principalmente no mundo do trabalho.” (IFRS, 2023, p. 31).
Língua Portuguesa e Língua Brasileira 2	“[...] reflexão sobre textos que tratam de Direitos Humanos, Educação Ambiental e Cultura Afro-brasileira e Indígena [...]” (IFRS, 2023, p. 42).
Artes	<p>“Contribuir para que os educandos compreendam aspectos significativos de suas identidades culturais e das comunidades em que vivem, assim como a produção artística de diferentes culturas e épocas, os processos de gestão e produção cultural, o que possibilitará a ampliação da consciência crítica, a capacidade de criar e/ou propor eventos artísticos e culturais etc., de reconhecer e interpretar o mundo.” (IFRS, 2023, p. 31).</p> <p>“Estudo/pesquisa do conceito de cultura, de arte e suas respectivas linguagens, do repertório cultural dos educandos e de produtos culturais presentes na comunidade em que vivem e em diversas culturas e épocas (arte afro-brasileira, indígena, etc), destacando-se algumas temáticas presentes na arte contemporânea (arte e meio ambiente, arte e direitos humanos etc.), mediante a articulação dos três eixos de ensino-aprendizagem em arte (contextualização histórico/cultural, apreciação estética e produção artística), bem como a abordagem do conteúdo gestão e produção cultural. Estudo/pesquisa das artes relacionadas ao teatro, dança, música e artes visuais.” (IFRS, 2023, p. 31).</p>
Biologia	<p>“Identificar a Biologia como a ciência do estudo da vida, contextualizando com as diferentes origens étnicas e culturais dos alunos e suas vivências, buscando o entendimento e a importância desse campo de conhecimento na compreensão do cotidiano.” (IFRS, 2023, p. 34).</p> <p>“noções gerais sobre a origem da vida e evolução; fundamentos de genética, hereditariedade e mecanismos de transmissão de características.” (IFRS, 2023, p. 34).</p>

História	<p>“Entender as mudanças sociais, políticas e econômicas de cada período histórico, proporcionando o reconhecimento dos processos sociais como resultantes de um conjunto de ações humanas interligadas que permitem uma compreensão melhor das sociedades atuais.” (IFRS, 2023, p. 35).</p> <p>“Cultura popular brasileira e contemporaneidade; História e cultura Afro-brasileira e Indígena [...]” (IFRS, 2023, p. 35).</p>
Geografia	<p>“Promover a reflexão espacial dos educandos a partir dos conceitos centrais da Geografia, de modo a compreender as relações sociedade-natureza e suas consequentes transformações multiescalares e os rearranjos territoriais do mundo contemporâneo, assim como as relações econômicas, políticas e socioespaciais inerentes à globalização e suas repercussões no âmbito do cotidiano e do lugar.” (IFRS, 2023, p. 44).</p>
Filosofia	<p>“[...] proporcionando uma análise elaborativa e capaz de criar um olhar crítico sobre temas como ética, moral, cultura, conhecimento, filosofia política e emoções. [...] estabelecimento de relação entre ética e direitos humanos; interpretação da filosofia e cultura; definição de diversidade cultural; discussão sobre intolerância cultural [...]” (IFRS, 2023, p. 45).</p>
Sociologia	<p>“[...] conceitos sociológicos relevantes para a análise das problematizações e contextualizações propostas referentes à realidade social [...] exame do processo de socialização e das instituições sociais; investigação sobre a estratificação e desigualdades sociais e sua relação com o mundo do trabalho; desenvolvimento da compreensão da cultura brasileira, do contexto sócio-histórico de sua formação e do seu desenvolvimento; análise das relações étnicas e raciais, com ênfase no estudo das culturas afro-brasileiras e indígenas; investigação dos conceitos de cultura popular e erudita e indústria cultural; exame das relações de gênero; estabelecimento de relações entre os conceitos de direitos humanos e cidadania; estudo dos Movimentos sociais; reflexões sobre a questão política no Brasil: sistema político e eleitoral.” (IFRS, 2023, p. 46).</p>

Fonte: Autora, 2025.

5.4 Análise das disciplinas apontadas: um diálogo teórico-crítico

O olhar para as ementas curriculares dos cursos Técnico em Comércio (2012) e em Administração (2023) evidencia um cenário com alguns avanços, mas de silenciamentos e ausências acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais. O que podemos perceber de imediato é que uma das recomendações mais importantes da educação étnico-racial não se faz presente no projeto. Como destaca a orientação,

é fundamental que, na construção da proposta político-pedagógica, seja estimulada a capacidade de pesquisa das educadoras e dos educadores, garantindo espaço para a discussão coletiva e a elaboração de projetos nos quais a história e a cultura africana e afro-brasileira sejam abordadas de forma inovadora, crítica e positiva, tanto em cada disciplina quanto de maneira interdisciplinar. (Ação Educativa, 2023, p. 55).

Para que essa proposição aconteça de fato, é essencial que as educadoras e os educadores se sintam protagonistas desse processo, refletindo continuamente sobre suas práticas e dialogando com as experiências dos estudantes.

Como evidenciado no quadro, apenas no curso de Administração constam referências específicas à história e cultura afro-brasileira; já o Técnico em Comércio evidenciou um esvaziamento da especificidade da discussão, utilizando palavras como diversidade, para protagonizarem o debate curricular.

A invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas, constituindo, desse modo, o que se tem denominado epistemicídio. (Santos; Pinto; Chirinéa, 2015, p. 954).

É importante ressaltar que o epistemicídio refere-se à aniquilação sistemática de conhecimentos produzidos por grupos historicamente subalternizados, sobretudo as populações negras, indígenas e outras comunidades não europeias. Mais do que um apagamento passivo, o epistemicídio configura-se como um projeto ativo de dominação, que busca suprimir cosmologias, práticas pedagógicas, epistemologias e formas de viver que desafiam a racionalidade hegemônica ocidental e eurocentrada.

No Brasil, essa dinâmica se manifesta de forma estruturante, especialmente no campo da educação. Desde os primórdios da formação do sistema educacional brasileiro, observa-se um modelo escolar voltado à reprodução dos valores europeus, ignorando — e frequentemente desqualificando — os saberes oriundos das matrizes africanas e indígenas. Esse processo, profundamente naturalizado nas instituições de ensino, opera de maneira sutil, porém eficaz, silenciando vozes, invisibilizando trajetórias e deslegitimando conhecimentos que não se enquadram nos referenciais eurocêntricos de validação do saber. O epistemicídio é uma experiência concreta e violenta, vivida cotidianamente através da exclusão curricular, da ausência de representatividade e da negação de seus modos próprios de produzir e transmitir saberes.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o racismo epistêmico se revela de forma estrutural na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, especialmente pela exclusão dos saberes africanos, afro-brasileiros e quilombolas, enquanto eixos centrais do conhecimento. Observa-se, ainda, a presença predominante de referenciais eurocentrados que, embora nem sempre nomeados como tais, evidenciam-se na escolha das bibliografias e conteúdos indicados. Essa seleção silencia as contribuições intelectuais negras para além das questões raciais ou identitárias, restringindo-as à sua condição étnico-racial, e não reconhecendo a amplitude e a

complexidade de suas produções nos diversos campos do saber.

Como afirma Sueli Carneiro (2023), o racismo epistêmico “nega aos sujeitos negros a condição de produtores de conhecimento válido e legítimo”, mantendo-os em uma posição de subalternidade no campo intelectual. Dessa forma, os PPCs não apenas omitem saberes, mas contribuem para a reprodução de um modelo de conhecimento excludente e hierarquizado, no qual as vozes negras seguem sendo invisibilizadas e deslegitimadas:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (Carneiro, 2023, p. 83).

Sueli Carneiro (2023) aponta, em seguida, que, para além da exclusão, estratégias de desqualificação também são fortemente utilizadas no jogo do conhecimento escolar:

Isso 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 considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta. (Carneiro, 2023, p. 83).

Os dados dos projetos em análise nos apontam uma negligência aos saberes e aos conhecimentos históricos de negros e negras, sobretudo das comunidades quilombolas, os quais não foram citados em nenhuma disciplina especificamente. As propostas não atendem ao que é proposto no documentos da Ação Educativa, que afirma:

O desafio da educação antirracista é repensar o currículo e a proposta político-pedagógica com sentido e intencionalidade, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem acontece todos os dias, na prática, e deve materializar a garantia do direito à existência, à história, às culturas e às memórias silenciadas, assegurando o acesso a conhecimentos significativos para todos os grupos sociais. (Ação Educativa, 2023, p. 51).

No Curso Técnico em Administração (2023), algumas ementas apresentam termos como “diversidade sociocultural”, “inclusão social” e “direitos humanos”, mas questões sobre “o que é diversidade? Como ela se apresenta no currículo? O que é inclusão e em qual contexto ela se faz necessária?”, não são enfrentadas.

O desafio que se coloca é o de promover um diálogo aberto e sincero com os alunos da

EJA, como propõe Fonseca:

conheçam os saberes e as habilidades que os alunos desenvolvem em função do seu trabalho no dia a dia e no seu cotidiano; assim, cada vez mais, os professores da EJA têm de lidar com várias situações: a especificidade socioeconômica do seu aluno, a baixa autoestima decorrente das trajetórias de desumanização, a questão geracional, a diversidade cultural, a diversidade étnico-racial, as diferentes perspectivas dos alunos em relação à escola, as questões e os dilemas políticos da configuração do campo da EJA como espaço e direito do jovem e adulto, principalmente os trabalhadores. (Fonseca, 2010, p.2).

É preciso desenvolver um currículo dialógico, oposto aos currículos rasos, que na concepção de Paulo Freire (2013), caminham na perspectiva da educação bancária, em que:

a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (Freire, 2013, p. 64-65).

A opção de apontar as disciplinas que não mencionam diretamente a questão racial, mas que apontam elementos culturais, territoriais e sociais, é um equívoco e um convite ao esvaziamento da discussão. A naturalização das desigualdades, juntamente ao silenciamento do racismo na sociedade, está totalmente ligada aos processos sociais, históricos e políticos existentes sob a égide da dominação colonial. Questionar é, sobretudo, problematizar as relações de poder na sociedade (Gomes, 2021, p. 444).

Freire (2005, p. 90) contribui com a discussão apontando que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”; portanto, é a partir das experiências e, principalmente, na valorização das experiências desses indivíduos, o que se percebe uma grande valorização do conteúdo técnico em detrimento da leitura de mundo.

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isso o treinamento supostamente apenas técnico não dá. (Freire, 2008, p. 134).

Nesse sentido, é necessário repensar as epistemes selecionadas e os conteúdos estabelecidos como obrigatórios nas disciplinas da instituição. É preciso avaliar as possibilidades dos estudantes de se sentirem aptos a lidar de fato com a diversidade cultural,

nacional e regional no ambiente escolar, de levar em conta o seu cotidiano, além de entender as próprias questões que atravessam sua realidade.

O terreno das epistemes é um campo de disputas conceituais, que revelam visão e compreensões de mundo sustentadas epistemologicamente. A visão epistemológica não pode ser imposta como a verdade absoluta, mas como uma produção social e cultural. Por isso, implementação de um currículo antirracista só é possível a partir de decolonização, o que significa avaliar outras possibilidades de compreensão de mundo e de realidade do ponto de vista teórico e prático. Neste sentido, Gomes (2021) nos convida para “decolonizar-nos”, considerando que “a descolonização das mentes insta-nos a construir práticas pedagógicas e epistemológicas antirracistas.” (Gomes, 2021, p. 438). Ainda estamos distantes dessa lógica, e o que a pesquisa tem nos apresentado é “a destruição de algumas formas de saber locais, a inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas.” (Santos, 2009, p. 183).

As disciplinas específicas do curso são voltadas, em sua maior parte, para elementos tecnicistas, como mencionado, e por isso estão descolados da responsabilidade social das profissões, por exemplo, nas disciplinas de Gestão de Pessoas e de Fundamentos de Direito Empresarial, Empreendedorismo e Inovação e os Projetos Integradores, que poderiam trazer discussões como empreendedorismo negro, valorização de saberes quilombolas e análise crítica das desigualdades raciais na perspectiva do direito e do acesso.

No Curso Técnico em Comércio (2012), a situação se revela ainda mais crítica. As ementas são essencialmente técnicas, com ênfase na formação voltada ao mercado, como nas disciplinas de Marketing e Técnicas de Vendas, Administração de Estoques e Logística de Suprimentos.

Muitos conteúdos podem ser trabalhados para além dos mencionados, como na Geografia, a partir das discussões acerca do Racismo ambiental das comunidades locais tradicionais negras e quilombolas; na Biologia, os aspectos da biologização racial e a eugenia no Brasil e no Mundo, temáticas como o conhecimento e pesquisa de lideranças negras e quilombolas na finalidade de entender as próprias histórias que constroem a cidade e a instituição.

No âmbito da cultura empresarial, o conceito de racismo recreativo (piadas e “brincadeiras” com viés racial), por exemplo, é fundamental na construção de um Eu profissional, justo e comprometido com as questões étnico-raciais.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. (Silva, 2007, p. 490).

Há uma ausência contínua explícita de referências à Lei Federal n. 10.639/03 e à educação quilombola no desenho das disciplinas, deixando a critério do professor entender e trabalhar a diversidade da maneira como considerar adequada. Haja vista a formação inicial e a falta de formação continuada, é possível que os professores e professoras entrem em alguns equívocos acerca da implementação das ERER's: "A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores." (Brasil, 2004, p. 16).

Em ambos os cursos, a temática racial e a cultura afro-brasileira estão invisibilizadas como eixo estruturante dos currículos de todas as disciplinas e ementas curriculares.

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (Munanga, 2005, p. 19).

É um fato de que não são as leis o ponto final para a implementação das ERER's, mas o ponto de partida para a obrigatoriedade e para o reconhecimento da necessidade.

A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um "outro", enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma "harmonia" e nem "quietude" e tampouco "passividade" quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter direitos de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse "outro" deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. (Gomes, 2012, p. 105).

Considerando as leis como uma luta histórica do movimento negro organizado frente às desigualdades produzidas pelo racismo estrutural e institucional, é importante sinalizar que o combate às desigualdades deve vir a ser uma responsabilidade institucional e estruturante das relações sociais, culturais e políticas. Cabe ao Estado construir políticas públicas e ações afirmativas

na reparação das desigualdades sociais e a construção de um contexto de igualdade racial. Como mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

[...] no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (Brasil, 2004, p. 8).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ainda apontam um excerto que se aproxima também das discussões referentes à Educação de Jovens e Adultos, visto que sua intencionalidade aponta para que:

[...] tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas. (Brasil, 2004, p. 10).

Considerando que o projeto do Curso Técnico em Comércio do IFRS tenha sido efetivado em 2012 e que, mesmo quase dez anos da existência da Lei Federal n. 10.639/03, ele não inclui nenhuma alusão à Lei e que esta é apenas mencionada como aporte legislativo no projeto do Curso de Administração de 2023, revelando-se a pouca importância que ela apresenta para a instituição e seus mentores.

O que percebemos é uma grande indiferença à lei e às suas diretrizes. Talvez a razão possa ser encontrada no fato de tanto a Lei quanto suas diretrizes apontarem que o “reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.” (Brasil, 2004, p. 11). Ou seja, é preciso que a educação assuma seu papel político, pedagógico e institucional de promover práticas escolares antirracistas e de respeito à cultura afro e afro-brasileira.

5.5 Metodologias de ensino e avaliação

Olhar para as metodologias de ensino e avaliação torna-se uma importante estratégia para refletir sobre quais conhecimentos são desenvolvidos, como são validados e se as especificidades

da EJA são consideradas. Analisar tais aspectos significa mais do que avaliar a pertinência da estratégia didática; trata-se de buscar explicitar as visões de mundo, as concepções de sujeitos e a compreensão dos entendimentos que existem sobre como se aprende e como se desenvolve o conhecimento aprendido em sala de aula.

A análise sobre esses aspectos permite constatar se as metodologias valorizam os saberes do território, da ancestralidade, as vivências e a oralidade dos estudantes, rompendo com a lógica da reprodução, com o epistemicídio e reconhecendo outras formas de conhecer, conforme propõem Sueli Carneiro (2023) e Nilma Lino Gomes (2005).

No Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio (2012) quanto à avaliação, conta-se como um ponto positivo a valorização da oralidade como um elemento fundamental de transmissão de conhecimento. No entanto, existem outros princípios que revelam uma concepção crítica do papel da avaliação no curso mencionado, como podemos verificar no trecho a seguir:

A verificação do rendimento escolar é feita de forma diversificada, através de provas escritas e/ou orais, trabalhos de pesquisa, seminários, exercícios, aulas práticas e outros, a fim de atender às peculiaridades dos alunos e de oportunizar uma avaliação adequada aos objetivos do curso. (IFRS, 2012, p. 75).

Quanto ao Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração (2023), ele apresenta como processo avaliativo uma análise diagnóstica, processual, formativa, somativa, emancipatória e participativa, seguindo a Organização Didática do IFRS (2017).

Portanto, ao analisar os tópicos das metodologias e da avaliação, podemos concluir que nos dois projetos existe a possibilidade de uma prática educativa verdadeiramente emancipadora, que não apenas ensine conteúdos técnicos, mas também afirme identidades, valorize saberes plurais e combata o racismo estrutural no cotidiano da sala de aula. Ademais, no documento do Curso Técnico em Administração de 2023, destaca-se especificamente uma preocupação com a educação antirracista e com um processo de avaliação que escancare as janelas do conhecimento, dos saberes, das experiências e das possibilidades.

Do ponto de vista de uma educação antirracista, é necessário buscar novas perspectivas e rever concepções limitadas e excludentes. É fundamental que a avaliação seja desenvolvida a partir de uma visão que compreenda que o sucesso escolar vai muito além do desempenho em provas e testes, estando relacionado ao direito a uma trajetória escolar sem interrupções e com aprendizagens significativas. Uma avaliação que escancare as janelas do conhecimento, dos saberes, das experiências e das possibilidades, e que esteja comprometida com uma visão integral do desenvolvimento humano. (Ação Educativa, 2023, p. 66).

A proposta aponta que todos os elementos que se entendem na escola como próprios da

práxis escolar, na perspectiva da educação antirracista, devem ser revistos e reavaliados, visando atender às especificidades dos estudantes e da comunidade-alvo.

5.6 Por uma EJA/EPT antirracista, popular e emancipadora

Finalizar este capítulo implica lançar uma proposta pedagógica em que o ponto de partida da análise dos projetos pedagógicos dos cursos Técnico em Comércio (2012) e Técnico em Administração (2023) seja pensar os PPC's como um todo, da educação básica ao ensino superior.

Nesse sentido, a conclusão do trabalho aponta para três eixos centrais: (a) a necessidade de um currículo que vá além da lógica bancária, conforme denunciado por Paulo Freire, e que possibilite que os sujeitos da EJA se vejam refletidos nos conteúdos, nas metodologias e nas práticas pedagógicas; (b) o imperativo de atender às normativas legais que visam à superação do racismo, como a Lei Federal n. 10.639/2003, que, muitas vezes, são ignoradas ou aplicadas de maneira superficial; (c) a importância de realizar uma análise temporal e crítica dos documentos institucionais, considerando as transformações – ou permanências – entre os textos de 2012 e 2023, refletindo sobre o quanto (ou o quão pouco) se avançou na construção de uma proposta pedagógica efetivamente antirracista.

Paulo Freire (1992, 2002, 2005) nos ensina que a educação é um ato de liberdade, um grito político e de resistência desde que esteja alinhada às vivências dos sujeitos presentes. Assim, o trabalho se forja na denúncia do racismo estrutural e institucional que se manifesta no espaço educativo, atravessando desde os currículos até as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e as relações interpessoais. O projeto político curricular é um documento político; se os professores e professoras estão na prática exercendo as ERER's, é necessário que revejam os documentos norteadores do seu trabalho. A educação é um direito, e não uma concessão. E as normas são legislações, e não opcionais. A invisibilidade apresentada nos documentos como um todo não é uma questão pontual da instituição, mas uma questão estrutural e estruturante do sistema educacional brasileiro. Um processo contínuo de invisibilização da população negra e também dos jovens e adultos que necessitam da EJA.

O epistemicídio, como mencionado, surge desde a formação inicial dos professores e professoras, que pouco aprendem sobre as especificidades da EJA ou das discussões das relações étnico-raciais. Sueli Carneiro (2005, 2023) indica que esse assassinato do conhecimento negro e quilombola advém de um apagamento material e simbólico dos saberes afro e afro-brasileiros. Ao negligenciar tais saberes, os documentos educacionais colaboram

para a manutenção da lógica da discriminação, reforçando estigmas, apagamentos e desigualdades.

As políticas educacionais e as legislações são mecanismos que viabilizam a superação dessas invisibilidades. No entanto, apenas as legislações não são o suficiente para que de fato seja construída uma educação antirracista. Para Gomes (2005, 2021), o enfrentamento das desigualdades raciais na escola depende de uma atuação docente antirracista, comprometida com o reconhecimento das identidades negras e com a transformação dos currículos com a introdução de espaços para os saberes provenientes da cultura de negros e negras. Silva (2004, 2007) segue a mesma direção, apontando que a educação antirracista não se efetiva apenas na sala de aula, mas nas metodologias, nas relações interpessoais, no currículo, nas avaliações, no regimento escolar e no Projeto Político-Pedagógico das instituições. Munanga (2005) também contribui nesse sentido questionando a ilusão de uma educação democrática efetiva enquanto estiver ocorrendo o afastamento dos verdadeiros problemas raciais que afetam a sociedade brasileira como um todo, impactando as normativas, os currículos e a práxis escolar.

À luz da Lei n. 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, podemos constatar muitas mudanças e avanços significativos entre 2010 e 2024 e os projetos do Curso Técnico em Comércio de 2012 e o Curso Técnico de Administração de 2023. Destacamos como principais mudanças nesse processo:

- menção aos estudantes trabalhadores;
- menção à possibilidade de avaliação considerando a oralidade;
- inclusão de diversas normativas, como a Lei n.10.639/03, Resolução do Neabi, NEPGS e Diretrizes de Direitos Humanos como ferramentas fundamentais para a práxis escolar;
- abertura progressiva de temas como diversidade, cidadania e cultura a serem trabalhados em projetos integradores e atividades interdisciplinares;
- indicação a uma educação humanística mais alinhada às desigualdades estruturais e institucionais;
- consideração das desigualdades de gênero, classe e etnia como fatores de distanciamento escolar;
- proposição do uso de metodologias que favoreçam o protagonismo estudantil, como projetos, estudos de caso e práticas investigativas;
- destaque para a inserção das ERER's nas disciplinas de Artes, Sociologia, História e Biologia;

- adoção de avaliação emancipatória, diagnóstica e participativa, conforme a Organização Didática do IFRS;
- em comparação ao PPC do Curso Técnico em Comércio (2012), o PPC do Curso de Administração (2023) apresenta uma linguagem mais humanizada, menos tecnicista e com maior atenção aos direitos humanos e à diversidade.

Mesmo diante desses avanços, é necessário não perder de vista a importância de continuar propondo mudanças que estejam alinhadas à realidade da Educação de Jovens e Adultos e comprometidas com uma educação antirracista. A pesquisa aponta como horizonte o compromisso com uma educação que não tema nomear o racismo, que não esconda a cor dos sujeitos da EJA, que não silencie os saberes dos quilombos e do território, que não ignore as necessidades da população trabalhadora. Uma educação que se comprometa com a equidade, a dignidade e a transformação social.

A análise nos documentos nos deixam alguns questionamentos: afinal, por que não se cumpre o proposto nas leis e nas diretrizes? O que impede ou limita a efetivação de uma educação antirracista? De quem é a responsabilidade pela manutenção dessa situação?

São questões difíceis de responder, pois a estrutura social, cultural e ideológica é profundamente marcada pelos preconceitos racistas. O Brasil nunca foi um país para todos e todas, principalmente para aqueles que sofrem com as opressões e vulnerabilidades. Para superar tal situação, é preciso compreender a história de nossa formação e os fatores que interferem no desenvolvimento e na reprodução dessa compreensão de mundo. Para tanto, o papel da educação, especificamente da escola, é indispensável. Trata-se de transformar nossa forma de viver e conviver.

Petronilha Silva, relatora do Conselho Nacional de Educação, chama atenção para alguns aspectos importantes dessa nova educação escolar que precisa ser implementada. Escreve a relatora no parecer da Resolução n. 3, de 2004, do CNE:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nessa perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei n. 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (Brasil, 2004, p. 8).

Sem dúvida, é urgente a implementação do artigo 26-A da LDBEN, que exige incluir

novos conteúdos curriculares. Porém, ainda mais urgente é fazer com que se repensem as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, fazendo com que os privilegiados compreendam o mal que a discriminação causa à população negra. É urgente juntarmos os pedaços da nossa história e mostrar aos que aí estão, aos que virão e, sobremaneira, aos que partiram que, ao som de uma batucada democrática, é possível contar a história que a história não tem contado. Uma estratégia para manter viva a história da população negra depende de outra educação, uma educação antirracista e de reconhecimento da cultura da resistência e de luta pela dignidade de todos os seres humanos. Já dizia Chimamanda (2019) que histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

Como já afirmamos, o racismo é um processo histórico, político e social. Para superar a discriminação e resolver o problema do racismo, não podemos responsabilizar somente o professor, a escola, a educação. É preciso desafiar os que possuem o poder, as instituições e seus gestores que são responsáveis por ações que determinam os rumos, as metas, os planejamentos estratégicos que irão construir para atingir determinados objetivos; afinal, que estabelecem os destinos da humanidade.

Nesse contexto, quem detém o poder possuiu o compromisso de garantir a implementação das leis. No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de determinado grupo se tornem o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o Legislativo, o Judiciário, o Ministério Público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que, direta ou indiretamente, dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres e, em segundo lugar, da inexistência de espaços onde se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, o domínio do grupo formado por homens brancos (Almeida, 2018, p. 27-28).

Historicamente a ausência de uma educação antirracista só reforçou a ideia de que os saberes válidos são os “universais”, os produzidos por grandes intelectuais e pelas academias; os demais sujeitos têm saberes limitados, que os colocam numa condição de inferioridade. O racismo é visto como uma decorrência da condição humana, em que uns são superiores, outros inferiores. Não existe uma produção social do racismo, mas uma condição natural que diferencia os indivíduos e os grupos sociais. Ademais, no Brasil o racismo é uma pauta superada diante da vigência da democracia racial. No entanto, a realidade factual não é assim e o racismo é um dos grandes problemas deste país. Com efeito, os desafios do enfrentamento do racismo são cada vez

mais amplos e complexos. Afinal, consoante Almeida (2018), uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos. Ledo engano acharmos que basta criar as leis e imediatamente teremos um levante nas escolas para que haja sua realização e aplicação em massa.

A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional não é um aparte na educação nacional, mas constitui uma modalidade de ensino do sistema educativo brasileiro; assim, o currículo do ensino escolar, especialmente do médio na modalidade do EJA, também precisa ser repensado, reconstruído e ressignificado diante do atual contexto e diante dos marcos legais brasileiros. Nunca podemos deixar de lembrar, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a nação brasileira tem o dever de combater o racismo que estrutura nossa sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí sim estaremos articulando educação, cidadania e raça. (Gomes, 2001, p. 87).

Nesta pesquisa buscamos analisar a questão da invisibilidade dos jovens, adultos e idosos negros e negras produzida pela educação em decorrência da negação dos direitos fundamentais, da reprodução do racismo e das desigualdades étnico-raciais e suas implicações na constituição da nossa sociedade.

O racismo é um processo histórico e político que sistematiza e estrutura a organização que rege a sociedade brasileira; portanto, apresenta-se na cultura e nas mentalidades, introjetando e atuando de modo específico no desenvolvimento do preconceito e na discriminação racial em todas as dimensões e instituições socioculturais, políticas e econômicas. Nesse sentido, é constante a invisibilidade imposta aos grupos não hegemônicos e minimizada a importância de suas atuações nos processos constituintes das lutas por direitos.

A população negra no Brasil, explorada ao extremo desde o período colonial, ainda não tem sido beneficiária de políticas educacionais que lhe garantam o acesso amplo a uma educação de qualidade. A educação, assim como outras instituições, ainda sustenta e contribui para a produção das desigualdades raciais. Mesmo diante de inovações legais, o processo formativo desenvolvido pela escola ainda não avançou no sentido de desnaturalizar o lugar tradicional ocupado pelos negros e negras. As concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola produzem, de modo geral, a exclusão e mantêm o processo que promove a invisibilidade de negros e negras. No entanto, tanto a legislação quanto as diversas proposições têm sido apresentadas tentando superar essa situação e promover uma educação inclusiva e promotora da cultura afro e afro-brasileira.

A presente investigação teve como objetivo geral esclarecer se a oferta do ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos do Curso Técnico em Comércio e no Curso Técnico em Administração, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Sertão, RS, vem atendendo às diretrizes estabelecidas pela legislação brasileira sobre a educação das relações étnico-raciais. A investigação buscou identificar os fatores que podem contribuir para a produção da invisibilidade dos estudantes negros e negras na EJA nos cursos analisados e esclarecer como o racismo opera e se naturaliza

nas subjetividades e nas inter-relações da comunidade escolar.

A hipótese do trabalho surgiu da constatação de diversos estudos que comprovam que as instituições educacionais, mesmo diante das mudanças das diretrizes, tendem a manter as condições efetivas que produzem a invisibilidade. A confirmação obtida é a da negação de sua existência, que se realiza através do discurso da denominada democracia racial, que tem introjetado nas mentalidades brasileiras a concepção de que somos todos iguais e que gozamos dos mesmos direitos. Esse discurso, assim como muitas diretrizes e legislações, mascara as reais desigualdades raciais existentes em nosso país, servindo apenas para acobertar os reais processos de discriminação e determinando a manutenção da ordem social injusta, em que poucas são as pessoas detentores de direitos e privilégios.

Para o desenvolvimento da investigação, buscamos responder à questão norteadora de como a invisibilidade é produzida e como a desconsideração das questões raciais nas instituições de ensino reforça a marginalização de grupos historicamente oprimidos. No caso do contexto analisado, tratou-se especificamente de compreender o processo de invisibilização de indivíduos de comunidades negras e quilombolas da região em que a Instituição se situa.

A referência principal da análise realizada foi a Lei Federal n. 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira, com o objetivo de combater o racismo e valorizar a cultura de negros e negras. A questão implica esclarecer a situação da educação étnico-racial depois de vinte e dois anos da existência da lei e procurar compreender por que ela ainda não é efetivamente cumprida, considerando a manutenção de um conjunto de intolerâncias e discriminações enraizadas na sociedade brasileira, tanto o racismo estrutural quanto institucional.

A constatação sobre as experiências analisadas indica que a invisibilidade continua sendo produzida e que, para sua superação, precisam ser criadas novas concepções e novas práticas de formação que promovam a visibilidade da história e da cultura africana e afro-brasileira e possibilitem que as diferenças culturais sejam incorporadas positivamente nos currículos e nos espaços escolares. Essa é uma exigência que precisa ser considerada conforme preconiza a própria legislação quando propõe práticas educativas que envolvem comunidades negras e quilombolas. Para tanto, a educação das relações étnico-raciais nos desafia a desenvolver novas aprendizagens sobre a diversidade que compõe a sociedade brasileira, combatendo o racismo, enfrentando a discriminação e trabalhando pelo fim da desigualdade social e racial.

Incluir o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira não significa apenas trazer mais um tópico para o conteúdo dos currículos; trata-se, efetivamente, de desenvolver

uma mudança teórica e prática de questionamentos dos saberes desenvolvidos e sua legitimidade. Para tanto, é preciso enfrentar a própria estrutura de poder que alimenta as desigualdades da sociedade e da própria cultura escolar.

Nossa constatação sobre a mudança da compreensão da história da cultura negra depende da capacidade da instituição escolar de abordar a trajetória negra e revelar sua importância na defesa e na realização dos direitos sociais e culturais dessa mesma população. O reconhecimento e a promoção da educação das relações étnico-raciais é condição para que os direitos sejam implementados e a dignidade humana da pessoa negra se concretize. O racismo como crime odioso precisa ser banido e o gozo de direitos deve se estender a toda e qualquer pessoa negra.

Outra importante conclusão desta investigação é a necessidade de superar a ideia da existência de uma democracia racial no Brasil, pois tal compreensão esconde as profundas desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira. Essa noção, que sugere a existência de uma harmonia e de igualdade entre as raças, acaba por perpetuar a violência simbólica e cultural, além de mascarar a violência física que atinge principalmente a população negra. Ao afirmar que o Brasil é um país onde todos vivem em plena harmonia, a democracia racial ignora a existência do racismo estrutural, que se manifesta nas mais diferentes formas de opressão e exclusão. Essa visão idealizada impede que se reconheçam as desigualdades históricas e sociais que afetam a população negra, como o acesso desigual à educação, à saúde, ao emprego e aos outros direitos.

Para a formação de uma educação crítica e transformadora da realidade racial, é preciso atentar para duas dimensões de violência que se fazem presentes na sociedade atual: a violência simbólica e a violência cultural. A violência simbólica se manifesta através de estereótipos, preconceitos e discriminações que afetam a autoestima e a identidade da população negra. A violência cultural se expressa na negação da cultura e da história afro e afro-brasileira, promovendo a invisibilidade e o apagamento de suas contribuições para o desenvolvimento da sociedade. Portanto, a ideia de democracia racial é um mito que precisa ser desconstruído para que se possa combater o racismo e construir uma sociedade que identifica o racismo e reconhece a importância das culturas negras. É impossível chegar a uma condição de igualdade entre os grupos sociais sem reconhecer as diferenças raciais e as contribuições de todos os grupos.

Conforme analisamos no decorrer da tese, para enfrentar o racismo, propomos seguir três caminhos que consideramos fundamentais. O primeiro deles é o legal. O combate ao racismo depende da existência de leis que impedem sua prática e promovam a justiça. O combate ao racismo iniciou no Brasil com a Lei Afonso Arinos, de 1951, e a Constituição Federal de 1988 ampliou esse marco, tornando-o um crime imprescritível, inafiançável e sujeito

à reclusão. Mais recentemente, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou uma nova lei que considera a injúria racial como um crime passível de reclusão. Antes dessa alteração, a injúria racial era tratada como um crime menos grave, sujeito a penas mais brandas, não era considerada crime de racismo, o que dificultava o enfrentamento de atitudes discriminatórias baseadas na ofensa direta à identidade racial de uma pessoa.

Com a mudança, a injúria racial passou a ser considerada um crime mais grave, equiparando-se a outras formas de racismo, e sua punição pode incluir pena de reclusão, o que representa um avanço importante na proteção dos direitos das vítimas de racismo. Essa mudança vem justamente para reforçar que qualquer ato que ataque a dignidade de uma pessoa com base em sua cor ou etnia não pode ser tratado de forma leviana ou minimizada. Ao mesmo tempo, essa legislação serve como um reflexo de uma sociedade que, ao longo do tempo, tem se esforçado para combater o racismo de forma mais incisiva e eficaz.

O reconhecimento da injúria racial como um crime mais grave é um passo significativo, mas também é preciso compreender que a mudança legislativa sozinha não é suficiente. Ela precisa ser acompanhada de uma forte mudança cultural, que passa pela educação e por políticas públicas afirmativas, para que o combate ao racismo seja verdadeiramente efetivo.

Devemos considerar que, embora as leis sejam essenciais, elas têm um limite: só conseguem alcançar práticas racistas visíveis, aquelas que podem ser observadas objetivamente. O preconceito enraizado nas mentes das pessoas, fruto da educação e das estruturas sociais, não é diretamente atingido pela legislação. É somente a educação que tem o poder de transformar essas crenças introjetadas, desconstruindo os preconceitos que sustentam o racismo. Nesse sentido, a educação se torna um instrumento crucial de combate ao preconceito. A educação é, pois, o segundo caminho importante da luta contra o racismo e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

O terceiro caminho são as políticas de ações afirmativas e inclusão. Não basta apenas afirmar que, perante a lei, somos todos iguais; isso não impede que a discriminação continue a existir. As políticas públicas precisam atuar de forma ativa, efetiva, criando condições para que a igualdade seja real e não apenas formal.

A presente tese envolveu-se mais intensamente com o caminho da educação. Entendemos que a educação tem papel indispensável na superação do racismo e na valorização da cultura afro e afro-brasileira. Portanto, cabe-lhe criar formas de dar visibilidade à história africana e à história e cultura afro-brasileira, permitir que as diferenças culturais sejam incorporadas positivamente nos currículos e nos espaços escolares. Essa é uma das exigências a serem consideradas, conforme preconiza a legislação, quando se trata de práticas educativas

para a comunidade negra e quilombola. Assim, a educação das relações étnico-raciais impõe novas aprendizagens à diversidade que compõe a sociedade brasileira, combatendo o racismo, trabalhando pelo fim da desigualdade social e racial.

A presente pesquisa aponta como horizonte o compromisso com uma educação que não teme nomear o racismo, que não esconde a cor dos sujeitos da EJA, que não silencia os saberes dos negros e negras, que não ignore as necessidades da população trabalhadora. Uma educação que se comprometa com a equidade, a dignidade e a transformação social.

Uma importante proposição de uma educação étnico racial aqui exposta é a introdução e o desenvolvimento do conhecimento da história da cultura afro e afro-brasileira, especialmente da capacidade de luta e de resistência aos violentos mecanismos de opressão impostos aos negros e negras por séculos. Compreender os mecanismos de resistência da população negra ao longo da história implica estudar a formação dos quilombos rurais e urbanos, o surgimento das irmandades negras e outras tantas formas de organizações coletivas. A população negra que para cá foi trazida tinha uma história de vida passada no continente africano, a qual, somada às marcas impressas pelo processo de transmutação de continente, serviu de base para a criação de estratégias de sobrevivência. Recuperar essa história é de importância fundamental para o restabelecimento da dignidade dos povos afros e afro-brasileiros.

Pensar a diversidade no sentido de promover a equalização das relações étnico-raciais exige disposição para mergulhar em um processo de estudo e de formação capaz de fazer compreender como e por que, ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e muitas vezes usadas como critérios de seleção, de exclusão de alguns e de inclusão de outros. A escola de ensino médio deve desenvolver ações para que todos(as) – negros(as) e não negros(as) – construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si ou ao grupo étnico-racial a que pertencem. É na perspectiva da valorização da diversidade que se localiza o trabalho com a questão racial, tendo como referência a participação efetiva de sujeitos negros(as) e não negros(as).

Desenvolver a EJA numa perspectiva de educação antirracista requer criar formas efetivamente democráticas de se implementarem atividades, projetos e processos de avaliação dos cursos. O alcance de tais objetivos exige coerência com princípios assumidos na educação étnico-racial. As análises aqui realizadas dos projetos do IFRS revelam que esse é um processo muito desafiador que precisa ser constantemente reavaliado, considerando a complexidade política, social e cultural que o combate ao racismo apresenta.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio. *A mídia e o racismo*. São Paulo: Selo Negro, 2016.

AÇÃO EDUCATIVA. *Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola Antirracista em Movimento*. São Paulo: Ação Educativa, dez. 2023. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 1 jun. 2025.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Schwarcz, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo. Edições Loyola, 1986. p. 11-52.

AUGUSTIN, André Coutinho et al. *Panorama das desigualdades de raça/cor no RS*. Porto Alegre: SPGG/DEE, 2021. (Relatório Técnico).

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL/MEC. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 4 out. 2018.

BRASIL/MEC. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCNs%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL/CNE. Parecer da Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Conselho Nacional de Educação*, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL/MEC. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL/MEC. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Decreto n. 12.816, de 19 de setembro de 2024. Autoriza a desapropriação de áreas particulares no território do Quilombo de Arvinha. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 set. 2024. Seção 1, p. 3. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/09/2024&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=172>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual*: tabela 7110 - população residente, por cor ou raça e grupo de idade. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7110>. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual*: tabela 7125 - taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça e grupo de idade. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7125>. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual*: tabela 7129 - pessoas de 14 anos ou mais de idade, por cor ou raça e nível de instrução. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7129>. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Decreto n. 12.048, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto n. 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jun. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12048-5-junho-2024-795727-publicacaooriginal-171981-pe.html>. Acesso em: 1 nov. 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branqueamento e Branquitude no Brasil*. Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BOTOSSO, Tatiana Cavalcante de Oliveira. *Curso educação, relações raciais e direitos humanos*. Disponível em:

<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2013/03/Tatiana-Botosso.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRAGA, Ruy. *Desigualdades no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2019.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados*. Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

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

DAVIS, Ângela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 1981.

DIAS, Andriara Martins; SANTOS, José Jackson Reis dos; IVO, Isnara Pereira. O ensino de história e o campo da educação de pessoas jovens adultas e idosas: refletindo sobre cultura e experiência. In: MÜHL, Eldon Henrique; MAINARD, Elisa. *Educação, práxis e formação crítica de educadores*. Passo Fundo: EDIUPF, 2024.

DIAS, Marcelo; PRUDENTE, Wilson. *Relatório Parcial da Comissão Estadual da Verdade da Escravidão Negra no Brasil*. Rio de Janeiro: OAB/Mavi, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Estudos Sociológicos*, v. 31, n. 62, p. 129-148, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/>. Acesso em: 9 jun. 2025.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2016.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Globo, 2007.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRDS, v. 11, n. 1, jan./jul. 1986.

FONSECA, Solange Gomes da. Uma viagem ao perfil e a identidade dos alunos e do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Pedagogia Online*, 2010. Disponível em:

http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1234#.VjNH_NKrTMz. Acesso em: 25 maio 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do silêncio*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Flávio. *Ciência e desigualdade*. Rio de Janeiro: Ed. da Fiocruz, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *A contribuição da cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional*. São Paulo: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal*, v. 10639, n. 3, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, 31 ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. *Estudos Sociológicos*, v. 31, n. 62, p. 129-148, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2025.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Mulheres, 1984.

IFRS/Campus Sertão - RS. *Núcleo de Memória do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-NuMem/IFRS*. Sertão, RS: NuMen, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/timeline/unidade/campus-sertao/>. Acesso em: 12 set. 2023.

IFRS/Campus Sertão - RS. *Projeto Político do Curso Técnico em Comércio, na modalidade PROEJA*. Sertão, RS, 2012.

IFRS/Campus Sertão - RS. *Projeto Político do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio*: na modalidade de Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional (EJA-EPT). Sertão, RS, 2023.

LIMA, Tânia. *Cotidiano e invisibilidade*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2019.

MAIA, J.A. O currículo no ensino superior em saúde. In: BATISTA, N. A.; BATISTA S.H. (Orgs). *Docência em Saúde*: temas e experiências. Editora SENAC: São Paulo, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000.

MUNANGA, Kabengele. *A Integração do Negro no Brasil*: Formação Social e Relações Raciais. Niterói: EDUFF, 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje*: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro*: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

OLIVEIRA, Eduardo de. *Epistemologia da Ancestralidade*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/index.html>. Acesso em: 20 nov 2023.

OLIVEIRA, Heron Lisboa de. Comunidades remanescentes dos quilombos de Arvinha e Mormaça – processos educativos em manutenção e recuperação do território. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

OLIVEIRA, Nadine Maria. Formação de professores e a Lei 10.639/03: desafios e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, 2012.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago. A Educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. *Scielo Brasil*, 23 nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dsQgRT7Lzd7zM84DtrgB6jv/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PEREIRA, Marcus Vinicius; REZENDE FILHO, Luiz Augusto C. Investigando a produção de vídeos por estudantes do ensino médio no contexto do laboratório de Física. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 5, n. 8, p. 1-12, 2013. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Rel1-ano5-vol8-julho2013.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

PINO, Vanda Aparecida Favero. *Evasão e permanência de estudantes indígenas no IFRS - Campus Sertão: os discursos que permeiam o processo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2016. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1290/2/2016VandaAparecidaFaveroPino.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

PINO, Vanda Aparecida Favero. *Territórios quilombolas em terras do sul: confluências entre oralidade, história e resistência*. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/251769>. Acesso em: 25 abr. 2024.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PRATES, Ana Maria da Rosa. Inclusão e implementação da educação das relações étnico-raciais no ensino médio – EJA. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, 107-130, jan./jun. 2012.

PROGRAMA DE COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL. Seminário redimensiona política nacional de saúde. *Boletim PCRI-Saúde*. Brasília, DF, 2005.

REGIS, Katia Evangelista. *Relações Etnicorraciais e currículos escolares: Desafios para uma escolarização que contemple efetivamente a diversidade*. http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/katiaEvangelistaRegis_res_int_GT1.pdf

REIS, João José. *A Morte é uma Festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

RIBEIRO, João Luiz. *História do negro no Brasil*. São Paulo: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. *Panorama das desigualdades de raça/cor no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SPGG, 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2000. p. 93-102.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza; PINTO, Maria Paula; CHIRINÉA, José. A invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia: epistemicídio e suas consequências. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 30, n. 90, p. 953-970, 2015.

SANTOS, José Jackson Reis dos. *Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. *Direitos Humanos e as práticas de racismo*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2012.

SANTOS, Marcio André de Oliveira. *A persistência política dos movimentos negros brasileiros: processo de mobilização à 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SAVIAVI, Demerval. *LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 7-20, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afro-descendentes e africanos. In: BARBOSA, Lucia M. de A.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter R. *De preto a afro-descendente – trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.181- 197.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília, DF: MEC, 2005.

SILVERIO, Valter. Introdução – A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter

Roberto (Org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

SOUZA, Maria Luiza. *Saúde e desigualdades*. São Paulo: Hucitec, 2018.

TAVARES, Júlio Cesar de. Desconstruindo a invisibilidade: raça e políticas da cultura visual no Brasil e na América do Sul. In: BRANDÃO, A. P. *Modos de fazer*: cadernos de atividades, saberes e fazeres. Rio Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

VARGAS, João Costa. *O negro e a política*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

VÓVIO, Claudia Lemos. Educação: um direito de todos. In: BEOZZO, José Oscar. *Educar para a justiça, a solidariedade e a paz*. São Paulo: Paulus. 2004.

WIEVIORKA, Michel. *O racismo, uma introdução*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.