



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS  
COLEGIADO DE PEDAGOGIA – *CAMPUS XVII*

IURE DOURADO COELHO

**A COR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: INTERFACES  
ENTRE A EJA E A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS**

Bom Jesus da Lapa  
2025

IURE DOURADO COELHO

**A COR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: INTERFACES  
ENTRE A EJA E A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),  
apresentado ao Colegiado de Pedagogia, do  
Departamento de Ciências Humanas e  
Tecnologias – DCHT *Campus XVII*, da  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB,  
como exigência parcial para obtenção do grau  
de Licenciado em Pedagogia.

ORIENTADORA: Prof. Ma. Isaura Francisco  
de Oliveira

IURE DOURADO COELHO

**A COR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: INTERFACES  
ENTRE A EJA E A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XVII, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Aprovado em: 09 de janeiro de 2025

Banca Avaliadora:



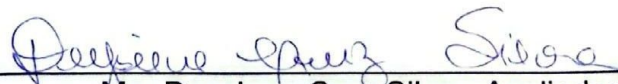
---

Me. Isaura Francisco de Oliveira – Orientadora  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB



---

Dra. Edna Souza Moreira – Coordenadora de TCC  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela UFMG



---

Me. Deysiene Cruz Silva - Avaliadora  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB

Dedico este trabalho a minha mãe, que com esforço, amor e cuidado, me fez acreditar que estudar é sempre o melhor caminho a seguir. E ao meu irmão, Luiz, que me lembra todos os dias de que eu preciso ser para ele tão incentivador quanto a minha mãe foi para mim.

## AGRADECIMENTOS

Depois de tantas angústias, tantas noites maldormidas, tantos medos, tantos sonhos... Enfim, chegou a tão aguardada conclusão! Nesses quatro anos, entre aprendizados e desafios, me descobri um novo ser social, mais participativo, mais engajado, mais corajoso, mais humano. E foi por meio desse processo de formação que pude entender que o que eu tanto sonhava, poderia, finalmente, se tornar realidade. O garotinho sonhador, que, em meio aos devaneios de sua fértil “cabecinha”, um dia almejou um diploma de nível superior, hoje dá um dos mais importantes passos de sua trajetória.

Mas nenhuma história se constrói sozinho. Nenhum caminho é 100% solitário. Minha jornada foi marcada – e acompanhada – por pessoas que me fizeram acreditar que tudo isso era possível, que a minha doce utopia poderia, um dia, se tornar um inédito-viável tangível. A essas pessoas, os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pelas bênçãos e por me permitir realizar esse grande sonho, e à minha santa de devoção, Nossa Senhora Aparecida, a quem rezo todas as noites e em quem eu sei que posso confiar todos os meus passos e pensamentos.

Agradeço à minha doce mãezinha, Dona Maria de Fátima, mulher de fibra, mãe-solo, que com muito esforço e suor, me fez chegar até aqui. Lembro-me claramente dos muitos ensinamentos; de quando, insistentemente, eu a pedia para soletrar os nomes de nossos muitos familiares e, de como, assim, ela me alfabetizou, embaixo do cajueiro, enquanto lavava roupa. Minha mãe, que nunca teve a oportunidade de concluir a Educação Básica, hoje se diz orgulhosa do filho que agora conclui um curso de nível superior, em uma universidade de excelência. Muito obrigado, mãe, minha maior incentivadora e meu maior orgulho!

Ao meu irmão caçula, Luiz, agradeço pela amizade, pelo carinho e por dar sentido à minha vida. Embora eu nunca o tenha dito, é ele o meu maior motivo para seguir lutando. Foi ele quem me fez acreditar que dias melhores sempre estão por vir. É ele quem me faz querer voltar para casa e, ao mesmo tempo, me faz entender que preciso sair de lá, para algum dia poder oferecer-lhe as oportunidades que eu não tive.

Aos meus irmãos “do meio”, Wesley e Wilham, agradeço por cuidarem da minha mãe, por estarem sempre com ela (e com Luiz) e por me darem a segurança de que eles estão bem, apesar da minha ausência.

Esse apoio familiar foi fundamental nessa caminhada. Quando adentrei à universidade, em um contexto pandêmico e imerso em incertezas, foi isso que me deu forças para continuar.

Essa jornada, porém, não encontra sentido apenas nas pessoas que me trouxeram até aqui. Há, também, aquelas que aqui conheci e que agora fazem parte da minha vida.

Nesse sentido, agradeço primeiramente à minha orientadora, Mestra Isaura Francisco de Oliveira, parceira nessa jornada de pesquisa e escrita, com quem aprendi e tive a honra de trabalhar em algumas oportunidades. Agradeço pelos ensinamentos, pela paciência, pelo apoio e pelas muitas oportunidades ao longo desse processo formativo.

Agradeço, também, à Dra. Edna Souza Moreira, professora de TCC e orientadora de Iniciação Científica, que se tornou uma das minhas inspirações no mundo da pesquisa. Agradeço por todos os momentos de partilha, pelos muitos ensinamentos e pelos "puxões de orelhas pedagógicos", que me fizeram voltar para o prumo em momentos de incerteza.

Agradeço aos/às demais professores/as com as/os quais tive a honra de aprender. Professoras/es Maria Ercília, Maria Célia, Ádma, Kleide, Elvina, Cynara, Susane, Gisele, Isabel, Luís Geraldo, Nivaldo e outras/os que por aqui passaram, meus sinceros agradecimentos e minha profunda admiração.

Agradeço, também, às professoras Deyse Queirós e Ana Paula Fernandes, que mesmo não lecionando no curso de Pedagogia, contribuíram para a minha formação e para o meu crescimento profissional.

No oitavo semestre, no apagar das luzes, tive a grata surpresa de conhecer uma pessoa maravilhosa, a professora Deysiene Cruz, apaixonada pela vida, e que, como ela, é bonita e certamente inspiraria lindas canções de Gonzaguinha. Agradeço-lhe por muito, mas principalmente por mostrar que a educação é sobretudo um processo humano.

Agradeço aos amigos que aqui eu fiz, pela parceria e pelos momentos de diversão. Pelos papos aleatórios e pelas conversas sem sentido que deram sentido aos dias, às vezes, turbulentos da vida universitária. A Jaiane, Juliana (Girassol), Giovanna e Rosiene, minha "panelinha", agradeço pelos quatro anos de parceria. A Samarina, pessoa guerreira e amiga fiel, agradeço por me mostrar que o que nos define não são os desafios que enfrentamos, mas a forma como olhamos para eles e decidimos superá-los.

Agradeço às colegas da turma 2020.1, em especial, a Patrícia, parceira de IC e de madrugadas de escrita, e a Ana Vitória, que com paciência e carinho, me ouviu nos momentos bons e difíceis.

A Paula, amiga, comadre e irmã de vida, pelo cuidado, pela parceria e pelo acolhimento. Lembro-me, ainda, das incertezas que povoavam minha mente quando me mudei para Lapa. De repente, estava em uma nova cidade, apenas com a coragem e "um sonho", e ela me acolheu

e me ensinou a ver a vida "com outros olhos" – um olhar de esperança, mesmo em meio às turbulências cotidianas.

A Maurício, pela parceria, pela escuta acolhedora e pelo incentivo constante.

A Ana Gabriela, pela amizade e pelos desabafos. Pelas conversas "de calçada" e pelo café solúvel, “saboroso” como as pedras de nosso caminho.

Aos colegas da Residência Estudantil, onde por dois anos vivi e aprendi a conviver com pessoas complexas. Em especial, à minha prima, Edmária, com quem muito aprendi e que muito se esforçou para que eu tivesse um início "menos traumático" que o seu. Agradeço, também, a Vitor, Felipe, Karine, Maria Vitória, Laine, Thiago, Terezinha e às muitas outras pessoas que lá viveram nesses dois anos em que lá estive.

Agradeço a todos as/os profissionais – professoras/es, técnicas/os, analistas, terceirizadas/os e demais colaboradoras/es –, que fazem da UNEB a mais inclusiva e afetuosa das universidades. Em especial, agradeço a Elieusa, pessoa justa e caridosa, que com seu brilho, sua alegria e sua disponibilidade em ajudar, transformou o Colegiado de Pedagogia em um espaço mais acolhedor e humano.

Por fim – porém, não menos importante –, agradeço à UNEB, minha casa, minha referência em educação de qualidade. Foi aqui que me entendi enquanto sujeito histórico e construí, em mim, as bases da profissão que pretendo seguir. Confesso que entrei no curso de Pedagogia por falta de opção. As poucas condições de mudança para outras cidades me fizeram "escolher" estudar aqui. E hoje, as muitas oportunidades que aqui tive, me fazem compreender que sempre estive no lugar certo. O que antes era o "possível", a única alternativa, hoje se tornou um sonho, um projeto, um propósito de vida. Aqui entrei com sonhador, e daqui sairei como um pedagogo, um resultado materializado da ousadia e da coragem de sonhar.

*Muito Obrigado!*

*Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (Freire, 2006, p. 47).*

COELHO, Iure Dourado. **A cor da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Interfaces entre a EJA e a escolarização de pessoas negras**. 2025. 42 f. Orientadora: Isaura Francisco de Oliveira. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT *Campus XVII*, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bom Jesus da Lapa, 2025.

## RESUMO

Os indicadores da educação brasileira evidenciam as disparidades entre os processos de escolarização de pessoas brancas e negras no país, os quais refletem os históricos processos de exclusão e de negação de direitos das pessoas negras afro-brasileiras. Nessa conjuntura, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como o espaço de encontro de sujeitos com trajetórias escolares descontínuas – reflexo, em grande parte, da exclusão social e étnico-racial. Nesse contexto, partindo de uma abordagem qualitativa e do Método de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), este trabalho tem como objetivo geral “analisar as relações entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os processos de escolarização de pessoas negras no Brasil”, partindo da premissa de que essa modalidade educacional tem cor e raça. Para tanto, foi realizado o Estado da Arte das Teses e Dissertações do Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de identificar as formas como essas produções abordam o tema e construir um panorama sobre as abordagens, os cenários, os sujeitos, os resultados e os/as proponentes das pesquisas. O estudo evidenciou que as teses e dissertações discutem sobretudo: os fenômenos de juvenilização e enegrecimento dos estudantes da EJA; os impactos da interseccionalidade de raça, gênero e classe social; os impactos das dinâmicas escolares e das propostas curriculares no processo de escolarização das pessoas negras; e, a indissociabilidade entre os indicadores de permanência, evasão, "sucesso" e "fracasso escolar" e os marcadores sociais dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; pertencimento étnico-racial; processos de escolarização.

COELHO, Iure Dourado. **The color of Youth and Adult Education in Brazil: interfaces between 'EJA' and the schooling of black people**. 2025. Supervisor: Isaura Francisco de Oliveira. Final Paper (Bachelor's Degree in Pedagogy) – Department of Human Sciences and Technologies – DCHT *Campus XVII*, Bahia State University (UNEB), Bom Jesus da Lapa, 2025.

## ABSTRACT

The indicators of Brazilian education show the disparities between the schooling processes of white and black people in the country, which reflect the historical processes of exclusion and denial of rights of black Afro-Brazilian people. In this context, Youth and Adult Education (EJA) is configured as a meeting space for subjects with discontinuous school trajectories – a reflection, in large part, of social and ethnic-racial exclusion. Starting from a qualitative approach and Bardin's (2016) Content Analysis Method, this work has as its general objective "to analyze the relations between Youth and Adult Education (EJA) and the schooling processes of black people in Brazil", based on the thesis that this educational modality has color and race. To this end, the State of the Art of the Theses and Dissertations of the Catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) was carried out, in order to identify the ways in which these productions approach the theme and to build an overview of the approaches, scenarios, subjects, results and proponents of the researches. The study showed that the theses and dissertations discuss especially: the phenomena of "juvenilization" and "blackening" of "EJA" students; the impacts of the intersectionality of race, gender, and social class; the impacts of school dynamics and curricular proposals on the schooling process of black people; and, the inseparability between the indicators of permanence, dropout, "success" and "school failure" and the social markers of the students.

**Keywords:** Youth and Adult Education; ethnic-racial belonging; schooling processes.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AC</b>	Análise de Conteúdo
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEFET/MG</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
<b>CEEBJA</b>	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MPEJA</b>	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFC</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNICENTRO</b>	Universidade Estadual do Centro-Oeste
<b>UNIRIO</b>	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e selecionados para a análise .....	25
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 ESCOLARIZAÇÃO E RAÇA NO BRASIL: TESSITURAS SOBRE O PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL E OS PROCESSOS FORMATIVOS DE PESSOAS NEGRAS.....</b>	<b>16</b>
2.1 EJA e escolarização de pessoas negras: uma relação de causa e efeito .....	18
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>23</b>
<b>4 RELAÇÕES ENTRE A EJA E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS: DISCUSSÕES A PARTIR DO ESTADO DA ARTE NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES .....</b>	<b>25</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>37</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de escolarização de pessoas negras, ponto central de sua luta por melhores condições de vida, é marcado por intempéries e circunstâncias que o diferenciam dos processos de escolarização de outros grupos étnico-raciais e sociais. Trata-se de um cenário forjado por desafios e problemáticas que superam o espaço físico da escola e alcança outras dimensões da formação desses sujeitos. Nesse processo, somam-se às comuns dificuldades da vivência escolar, condições e fatores extras que atribuem a esse percurso uma complexidade maior: a origem, o pertencimento étnico-racial, a necessidade de conciliar os estudos com outras demandas da vida social e questões outras impõem ritmos, implicações e significados diferentes a essa trajetória escolar. Nessa conjuntura, torna-se imperioso pensar esse processo a partir da compreensão de quem são esses sujeitos e de como eles vivenciam essa etapa de suas vidas, considerando – dentre outros fatores – a heterogeneidade de seus perfis, contextos e vivências.

O pertencimento étnico-racial apresenta-se como um dos principais marcadores sociais envolvidos no processo de significação da escolarização, promovendo ou provocando experiências determinantes para o “sucesso” ou o “fracasso” escolar dos estudantes (Borges, 2020). As pessoas negras, muitas vezes carentes de políticas públicas de fomento ao acesso e sobretudo à permanência no ambiente escolar, defrontam-se em seu processo de escolarização com situações que obstam ou empecem a concretização de uma formação escolar efetiva. Muitos desses sujeitos, forçados pelas condições de vida às quais a sociedade os submete, “abandonam” a escola e buscam em outros espaços os recursos para a garantia da sua existência. Para além da evasão forçada, outras circunstâncias expulsam os estudantes negros da educação regular, forçando-os, muitas vezes, a buscar outras maneiras de formação, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sob esse prisma, este estudo parte da premissa de que a escolarização de pessoas negras tem, dentre outros fatores, o pertencimento étnico-racial como elemento central de seus resultados, características e efeitos. A exclusão e as condições desfavoráveis de existência – frutos dos históricos processos de opressão e segregação efetivados com base em um crivo “racial” – reverberam diretamente nos percursos formativos dos estudantes negros, os quais, em sua maioria, experienciam processos de escolarização que têm o fracasso como resultado anunciado. Desse modo, a raça, enquanto fenômeno social imbricado com as relações de poder e dominação, produz efeitos práticos que superam a dimensão da subjetividade (Gomes, 2011).

Nessa conjuntura, este estudo objetiva analisar as relações entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os processos de escolarização de pessoas negras no Brasil, a partir da

compreensão de que a EJA tem sido ao longo da história brasileira o “ponto de encontro” de grupos marginalizados que, por algum motivo, foram alijados da “educação regular”. Nesse sentido, a EJA é aqui entendida como uma modalidade educacional com cor e “raça”. Essa condição reserva à EJA um caráter político, que ganha contornos ainda mais expressivos a partir da análise de seus cenários e sujeitos (Gomes, 2011).

A relevância deste estudo consiste na inquietante presença negra nas escolas de EJA e nos questionamentos advindos dessa conjuntura – como: quais as relações entre o pertencimento étnico-racial e os resultados educacionais dos estudantes da EJA? E, como a escola interfere nas trajetórias de pessoas negras estudantes da EJA? – indagações que revelam a pertinência da análise realizada. Conforme Gomes (2011), a compreensão dos vínculos entre a EJA e a questão étnico-racial pressupõe a superação da mera discussão sobre as diferenças culturais, de modo que é necessário “[...] entender como elas foram constituídas e produzidas na história e na cultura e qual é o lugar ocupado pelo recorte étnico-racial dentro desse campo tão vasto” (Gomes, 2011, p. 101). Sob esse prisma, este estudo tensiona as relações entre a EJA e a escolarização de pessoas negras a partir da centralidade da questão étnico-racial; raça e escolarização são aqui entendidas como fatores determinantes do processo de inclusão e exclusão social.

Metodologicamente, a pesquisa foi norteada por uma abordagem qualitativa, a qual possibilitou a análise dos resultados a partir de um olhar macro e amparado na problematização dos contextos, cenários, sujeitos e fenômenos que marcam a Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, foi realizado o Estado da Arte e a revisão das teses e dissertações disponíveis no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que discorrem sobre as relações entre a EJA e os processos de escolarização de pessoas negras. Os resultados foram sistematizados a partir da proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Este trabalho está dividido em cinco seções principais: esta seção introdutória; o referencial teórico, dividido em duas partes, que apresenta a análise da conjuntura dos processos de escolarização de pessoas negras no Brasil e as implicações da inclusão desses sujeitos na EJA; o percurso metodológico com o delineamento dos passos da pesquisa; a seção de resultados e de discussão do Estado da Arte realizado a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com a problematização de seus apontamentos, resultados, características e eventuais lacunas; e, por fim, uma seção destinada às considerações finais sobre o estudo.

Destaca-se, ainda, que essa pesquisa não se propõe a definir ou validar o conceito de raça. O foco principal é analisar as relações entre a EJA e a escolarização de pessoas negras no

Brasil, partindo do pressuposto de que a raça, como constructo social, influencia as trajetórias educacionais. Contudo, o estudo reconhece a raça como um marcador social que produz efeitos concretos na vida das pessoas. Diversos autores, como Gomes (2011), Borges (2020) e Bento (2022), argumentam que a raça, imbricada com relações de poder e dominação, gera desigualdades e impacta diretamente as oportunidades educacionais.

## **2 ESCOLARIZAÇÃO E RAÇA NO BRASIL: TESSITURAS SOBRE O PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL E OS PROCESSOS FORMATIVOS DE PESSOAS NEGRAS**

O Brasil contemporâneo é, em grande parte, um reflexo do percurso conturbado de sua constituição histórica. Suas estruturas refletem as hierarquias construídas no passado, as relações de poder perpetuadas ao longo dos séculos e os efeitos nefastos do processo de estratificação social vigente desde o início da colonização. Essa configuração social resulta, em parte, do “pacto narcísico e silencioso da branquitude”, um acordo subjetivo e simbólico que se manifesta na omissão da classe dominante (branca) perante a barbárie cometida por seus antepassados e perpetuados no presente. Desse modo, a branquitude se furta da responsabilidade da sua raça nos processos constitutivos das estruturas sociais de segregação e exploração, atribuindo às pessoas negras a responsabilidade pelos seus infortúnios e ao acaso ou às circunstâncias da história a culpa pela perpetuação da ordem social imposta pelos exploradores europeus e seus descendentes (Bento, 2022).

Carneiro (2005), aludindo ao conceito de “Biopoder”, cunhado por Foucault, argumenta que a classe dominante usa o racismo para segregar a população negra e legitimar sua morte física e/ou intelectual. Se essa morte literal não for possível, os mecanismos de legitimação da Supremacia Branca servem aos seus detentores, ao menos, para condicionar as pessoas negras a espaços de subalternidade e marginalidade, como aconteceu no pós-escravatura com a expulsão dos negros dos centros urbanos e a consequente aglutinação desses sujeitos em morros e localidades que não eram tão interessantes aos brancos – ou, ainda, espaços de comunidades constituídas nas matas, como os quilombos, existentes desde o processo escravagista.

Com o passar dos séculos e a massificação do acesso à educação, as pessoas negras conquistaram, gradualmente, seu espaço nos ambientes educacionais. Entretanto, o que ainda é observável na realidade brasileira contemporânea é a presença desses sujeitos ao nível de coadjuvante. O currículo, as dinâmicas, as estruturas escolares e as práticas pedagógicas, todavia, não compreendem a população negra como protagonista, nem da história do Brasil, nem de suas próprias histórias de vida, restando a esses sujeitos o exercício de uma participação escolar passiva e frustrante (Borges, 2020).

Para além da histórica negação do direito à educação, as pessoas negras que ingressam às escolas defrontam-se com um contexto que lhes reserva um lugar de coadjuvante, por meio de currículos eurocêntricos (Silva, 2005) e de abordagens que tendem a culminar em um sentimento de “não-lugar” (Borges, 2020) – condição intensificada pelo processo de

epistemicídio (extermínio cultural) que acometeu as populações afro-diaspóricas (Grosfoguel, 2016; Pessanha, 2019), cujos efeitos são percebidos na ausência negra nos currículos escolares.

Os reflexos dessa situação são percebidos diretamente nos resultados e indicadores da educação, os quais explicitam as discrepâncias entre os desempenhos de estudantes brancos e “não brancos” (negros, indígenas, quilombolas, ciganos, etc.). São esses sujeitos de trajetórias truncadas que se defrontam em seu processo de escolarização com abordagens e sistemas que dificultam ou impedem sua formação plena, exitosa e efetivada em uma perspectiva de discussão e valorização de suas idiossincrasias.

Bento (2022, p. 10-11) argumenta que a exclusão das pessoas negras dos ambientes de exercício da cidadania, como as instituições educacionais, exemplifica a existência de “uma cota não explicitada de 100% para brancos”. Essa situação se torna ainda mais evidente a partir da análise dos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que evidenciam a disparidade entre as realidades de brancos e negros no Brasil. Os negros compõem a maioria das pessoas não alfabetizadas e são maioria entre os estudantes da EJA e entre os sujeitos que não concluíram o Ensino Médio nem frequentam a escola (IBGE, 2024). Desse modo, as trajetórias escolares das pessoas negras interferem diretamente no “sucesso” ou no “fracasso” escolar desses sujeitos.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2024 evidenciam tal configuração ao destacar que a escolaridade média de jovens negros (pretos e pardos) é 1,6 anos menor que a de jovens brancos. O documento aponta que o índice de tempo de permanência na escola de pessoas negras com 25 anos ou mais é de, em média, 9,2 anos. Enquanto isso, as pessoas brancas na mesma faixa etária têm uma escolaridade média de 10,8 anos. Ademais, segundo o documento supracitado, a taxa de analfabetismo entre os jovens negros com 15 anos ou mais foi de 7,1% em 2023, contra um índice de 3,2% entre os jovens brancos. Já entre as pessoas com 60 anos ou mais, os índices são ainda mais discrepantes – 8,6% das pessoas brancas nessa faixa etária não foram alfabetizadas, enquanto entre as pessoas negras com a mesma idade o índice é de 22,7% (IBGE, 2024).

Ainda, segundo a PNAD Contínua (2024), em 2023, o Brasil contava com o estarrecedor quantitativo de nove milhões de jovens entre 14 e 29 anos que não concluíram o Ensino Médio nem frequentavam a escola. Os estudantes negros (pretos e pardos) compunham 71,6% (6,4 milhões) desse montante. Enquanto isso, os estudantes brancos na mesma condição somavam 27,4% (2,5 milhões). Essa discrepância significativa evidencia a disparidade entre os processos formativos de pessoas negras e brancas no Brasil.

Nessa conjuntura, Gomes (2011, p. 110) alerta para a indissociabilidade entre raça e escolarização. Segundo a autora, essa relação conturbada permite a problematização de “dados concretos da realidade brasileira, para além das dimensões subjetivas e identitárias”. Raça e escolarização produzem, assim, efeitos concretos, perceptíveis nos percursos traçados por membros de grupos sociais racializados. A educação equânime tão bradada nos discursos políticos, todavia, se encontra distante, um ideal longínquo. A escola se encontra, assim, em uma dualidade cruel: ao mesmo tempo que pode ser um meio para o alcance de melhores condições de desenvolvimento e existência, reproduz estruturas, dinâmicas e relações que impedem a concretização desse processo.

## **2.1 EJA e escolarização de pessoas negras: uma relação de causa e efeito**

Enquanto modalidade educacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta como principal objetivo a formação de pessoas que não tiveram acesso à escolarização ou condições de continuidade dos estudos nos ensinos fundamental e médio na idade “regular” (Brasil, 1996). Desse modo, destina-se sobretudo a estudantes que, em decorrência da impossibilidade de estudar na idade dita regular, da evasão ou da distorção idade/série, foram impedidos de concluir seu processo básico de escolarização. Não à toa, essa modalidade é o espaço de aprendizagem e de resistência de grupos subalternizados, como parte significativa da população negra do país.

Arroyo (2006, p. 28) aponta que, ao longo de sua jornada, a EJA se consolidou como uma forma de “[...] inclusão social, política, cultural. Hoje, a EJA pode pautar na educação como direito, em consideração ao grande esforço que os jovens e adultos fazem para voltar à escola, para garantir seu direito à educação, ao trabalho, à cidadania e à inclusão social”. Contudo, Oliveira (1999) aponta que a escola não é pensada para os jovens e adultos da EJA e, muitas vezes, as políticas elaboradas para essa modalidade abarcam currículos, metodologias e programas inadequados, os quais não contemplam as especificidades do seu público. Muitas dessas ações desconsideram os processos formativos desses estudantes e ignoram a não linearidade de seus percursos educacionais.

Historicamente, a EJA apresenta ligações diretas com a escolarização de pessoas negras. É nesse espaço que muitos sujeitos têm a oportunidade de iniciar, retomar e/ou concluir seus estudos. Ao mesmo tempo, a gênese e a relevância dessa modalidade estão diretamente ligadas à exclusão desses sujeitos dos ambientes escolares, seja pela impossibilidade de acesso ou pela ausência de condições de permanência na “idade regular”. Desse modo, EJA e escolarização de pessoas negras apresentam uma relação de causa e efeito. A EJA é fundamental para a inclusão

educacional das pessoas negras, mas é, também, um sintoma da perpetuação da histórica exclusão desses sujeitos.

Ribeiro (2004), ao analisar o histórico da escolarização de pessoas negras no Brasil, aponta que muitas ações foram empreendidas para negar o acesso dessas pessoas aos espaços escolares. No século XIX, por exemplo, “O Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores” (Ribeiro, 2004, p. 07). Ademais, segundo a autora, o Decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, determinava que os negros só poderiam estudar no turno noturno. Embora ainda não se falasse em uma “Educação de Jovens e Adultos” sistematizada – como hoje a conhecemos –, a configuração social narrada por Ribeiro (2004) exemplifica como a população negra do Brasil foi excluída do ambiente escolar, sendo relegada a condições precárias ou nulas de escolarização.

Ademais, a presença dos negros nas salas de EJA não necessariamente implica na presença desses sujeitos nos currículos e nas dinâmicas escolares. Como apontado por Silva (2005), o currículo, embora profundamente racializado, não contempla as questões étnico-raciais em uma perspectiva plural e respeitosa; pelo contrário: cristaliza discursos preconceituosos a partir de abordagens estereotipadas e folclorizantes. O apagamento das histórias e dos elementos idiossincráticos dos sujeitos da EJA, portanto, o seu silenciamento, nada mais é que uma tática deliberada da Supremacia Branca, cujos “valores” estão incrustados nas instituições sociais, inclusive (ou principalmente), nas instituições escolares.

A Lei N.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira em todas as instituições públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, tem sua concretude obstada por suas próprias imprecisões. As principais falhas referem-se a não delimitação de objetivos claros e estratégias para a sua efetivação. O documento tampouco estipula ações de acompanhamento e verificação do seu cumprimento. Ademais, a lei supracitada ignora as intensas e históricas relações entre EJA e escolarização de pessoas negras. Desconsiderar essa configuração social é, de certo modo, advogar em prol da manutenção do sistema posto.

Não obstante, a Resolução N.º 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, avança no campo desta discussão. O documento apresenta que seu objetivo é “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluri étnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (Brasil, 2004, Art. 2º). Todavia, mais uma vez, a EJA

é “ignorada” e suas relações com os processos de escolarização de pessoas negras sequer são mencionadas no documento.

As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2021), embora versem superficialmente sobre o atendimento às demandas e às realidades de grupos específicos, como membros de comunidades tradicionais e pessoas com deficiências, não discutem a presença da problematização das questões étnico-raciais nas escolas de EJA. Essa omissão representa a lacuna existente entre o discurso muitas vezes difundido sobre uma educação equânime, problematizadora e emancipatória e a realidade observável, não somente “no chão” da sala de aula, mas, também, no arcabouço legal que rege a educação brasileira.

Soares e Chagas (2023) em um estudo realizado com a finalidade de analisar a organização curricular da EJA, voltada para o Tempo Juvenil, em 2022, especificamente a partir da disciplina Educação e Relações Étnico-raciais, aborda a complexa relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Lei 10.639/03 e a escolarização de pessoas negras na Bahia. As autoras identificam lacunas e desafios na efetivação da lei, argumentando que a simples inclusão do tema "cultura afro-brasileira" no currículo não garante uma abordagem profunda e crítica da temática racial. As autoras apontam que a abordagem superficial da Lei 10.639/03 no currículo da EJA/Tempo Juvenil na Bahia, em 2022, perpetua a invisibilização da história e cultura afro-brasileira e contribui para a manutenção das desigualdades raciais na sociedade. Frente ao exposto, é possível constatar que “[...] infelizmente, a escrita oficial contínua com fortes registros que apresentam negros e negras como meros coadjuvantes e subalternos as políticas de controle escravagista” (Soares; Chagas, 2023, p. 80).

Ademais, hodiernamente, a EJA se vê marcada por novos entraves. Conforme Valentim e Assis (2018) e Gomes e Silva (2018), um dos principais desafios da EJA consiste na juvenilização de seus sujeitos, isto é, os estudantes da EJA estão cada vez mais jovens. Teixeira (2022) argumenta que essa modalidade educacional se encontra, desse modo, em um processo marcado por dois fenômenos principais: a juvenilização e o enegrecimento. Nessa conjuntura, é cada vez mais notória a presença da juventude negra na EJA, fato que denuncia o árduo caminho a ser percorrido na busca pela promoção de uma educação equânime.

Para além das questões étnico-raciais, os jovens negros enfrentam outros percalços em seus processos de escolarização. Um deles é a sua própria juventude. Como apontado por Dayrell (2007, p. 1106), a escola não dialoga com as reais demandas desses sujeitos e se “[...] mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas”. Para Dayrell, a escola reduz as juventudes a um

padrão, um recorte etário incapaz de abarcar todos os elementos da “condição juvenil” desses sujeitos.

Moreira (2021, p. 60) argumenta que “[...] a reflexão sobre o que é ser jovem demanda levar em consideração os espaços e os modos de vida desses indivíduos, bem como suas condições sociais e econômicas: educação, renda, onde e com quem moram, grupos a que pertencem, etc.”. Ou seja, a “condição juvenil”, como propõe Dayrell (2007), abarca elementos constituintes de juventudes plurais e heterogêneas. Logo, um discurso massificador não contempla a diversidade de sentidos e anseios externados pelos jovens no ambiente escolar e acaba por produzir trajetórias escolares frustradas. Ademais, Dayrell (2007) postula que “ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza [...]”. Nesse contexto, os jovens membros de grupos racializados e marginalizados experimentam em seus percursos formativos os desprazeres resultantes das históricas relações de subjugação (Borges, 2020).

Conforme Santana e Moraes (2009, p. 52), “[...] a escola não foi feita para os pobres, muito menos para os negros”, o que implica compreender que esses grupos sociais tendem a ser excluídos, alijados do direito à escolarização. Desse modo, a educação equânime e libertadora, como propunha o mestre Paulo Freire, esbarra nos interesses e ideologias da classe hegemônica. Não é interessante para quem domina que o dominado conheça sua situação de dominação. Essa conjuntura reverbera na forma como a EJA é efetivada, muitas vezes, com currículos, dinâmicas e abordagens meramente conteudistas e limitadas, os quais não possibilitam a construção da criticidade e da reflexão, nem, tampouco, asseguram o exercício da cidadania. A escola, em sua costumeira ação massificadora, produz, desse modo, novos processos de exclusão.

É primordial que a EJA seja efetivada como um espaço de diálogo entre a escola e os estudantes, considerando os perfis e as realidades desses sujeitos (Arroyo, 2017). Para Freire (2005), é a partir de uma relação dialógica que se pode concretizar uma educação libertadora. De mesmo modo, é necessário que, nesse processo, seja possibilitado ao indivíduo tornar-se sujeito, a partir da compreensão da implicação da sua existência no mundo e dos impactos das estruturas e dinâmicas sociais em sua vida (Freire, 2006).

Em consonância com Paulo Freire – e, em parte, inspirada por ele –, bell hooks (2020) defende a efetivação de espaços educativos transgressores, nos quais os estudantes sejam constantemente desafiados a ultrapassar as barreiras existentes no ambiente escolar, a abandonar a postura passiva frequentemente adotada nesses espaços e a tomar para si a ação de construção de uma atuação ativa, reflexiva e transgressora. Nessa perspectiva, a proposta de hooks é a construção/efetivação de uma Pedagogia Engajada, uma forma de educação centrada

no estudante e em sua atuação crítica. A ideia de hooks exemplifica o que Freire propõe em *Pedagogia da Autonomia* (1996): a educação como forma de fomento à criticidade e à liberdade.

Quando pensada no contexto da EJA e sobretudo a partir da consideração da cor e da raça de seu público, a “Pedagogia Engajada e para a Autonomia”, como preferimos chamar, precisa ser, também, uma ação antirracista. Em seus escritos, hooks (2021) afirma que a efetivação de uma educação antirracista, que contemple a realidade dos estudantes negros e lhes forneça condições de superação da Supremacia Branca, precisa transgredir a lógica da imposição e da exploração colonial. Segundo a autora, “Ao cultivar a consciência e a descolonização do pensamento, conseguimos as ferramentas para romper com o modelo dominador da sociabilidade humana e do desejo de imaginar novas e diferentes formas de as pessoas se unirem” (hooks, 2021, p. 55). Nessa perspectiva, a educação se torna, também, um instrumento de fortalecimento e de valorização da identidade negra.

Paulo Freire e bell hooks apresentam ideias diferentes, mas que, quando “fundidas”, podem representar um caminho para a efetivação de uma educação antirracista na EJA. Embora Freire não tenha discutido em seus textos as questões étnico-raciais nem tampouco suas relações diretas com a EJA, a ideia de educação libertadora do autor pode servir de base para a construção de abordagens mais inclusivas nessa modalidade. De mesmo modo, embora hooks não tenha abordado a EJA, principalmente pela diferença entre seu contexto sociocultural nos Estados Unidos e a realidade brasileira, suas ideias podem ser adaptadas para o cenário brasileiro.

Nesse sentido, numa educação antirracista, os sujeitos partícipes do processo (estudantes, professores e equipe escolar) são convidados e desafiados a discutir e a problematizar as questões étnico-raciais a partir de uma participação crítica e ativa. Na busca pela superação da sua condição de oprimidos e pela sua autonomia, os estudantes negros podem construir novos caminhos educativos, afrocentrados e comprometidos com a desmistificação de falácias e estereótipos incrustados no ideário social. Assim, estudantes e professores/as podem sonhar e se tornar “seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo” (Freire, 2006, p. 47). A Educação Antirracista, como a Pedagogia do Oprimido, nesse contexto, é a busca pela libertação simbólica das amarras que perpetuam e legitimam as opressões e o preconceito. É o encontro entre a ânsia pela liberdade e a ousadia de “esperançar”.

### 3 METODOLOGIA

Este estudo parte de uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2009), visa responder a questionamentos científicos cujos objetos não podem ou não devem ser quantificados. Segundo a autora, essa abordagem metodológica é de grande valia nas Ciências Sociais e “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Essa abordagem pode ser implementada em pesquisas educacionais com vistas a analisar determinados contextos sociais. Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar as relações entre a EJA e os processos de escolarização de pessoas negras, a partir da análise das obras disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio da interpretação dos sentidos e dos significados expressos nos textos analisados, mediante a problematização de seus contextos e implicações sociais.

Para a concretização da pesquisa, foi realizado o Estado da Arte e a posterior revisão das produções encontradas, a partir das ideias de Romanowski e Ens (2006), que apontam que essa modalidade de pesquisa permite a visualização do panorama sobre os aspectos e caminhos tomados pelos pesquisadores de uma determinada área e que “a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (p. 39). Segundo as autoras, as revisões da literatura existente sobre determinadas temáticas são de grande relevância, por possibilitarem a identificação de práticas exitosas, ao mesmo tempo, em que permitem a análise de possíveis limitações e lacunas das pesquisas realizadas.

Ainda conforme Romanowski e Ens (2006), os trabalhos pautados nessa modalidade de pesquisa “não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (p. 39) e se baseiam na análise criteriosa da produção científica de uma determinada área, a fim de compreender as perspectivas adotadas pelos estudiosos sobre um determinado fenômeno. Esse argumento fundamenta a realização dessa pesquisa, que, além de revisar a literatura existente sobre as relações entre a EJA e a escolarização de pessoas negras, busca contribuir para a compreensão desse fenômeno, a partir da problematização dos resultados e dos apontamentos das produções analisadas.

A pesquisa foi realizada no Catálogo da CAPES, com base em quatro combinações de descritores. A primeira combinação (“EJA” *and* “Escarlarização” *and* “Negros”) apresentou dois trabalhos como resultado, sendo que um deles não possuía autorização de divulgação e, por essa razão, foi descartado. A segunda combinação (“EJA” *and* “Negros”) resultou em quatorze trabalhos, dos quais um estava indisponível e foi descartado. A terceira combinação

(“EJA” and “Escolarização”) resultou em quarenta e um trabalhos, sendo, destes, doze indisponíveis e descartados. Por fim, a quarta combinação (“EJA” and “Escolarização” and “Jovens Negros”) encontrou apenas um trabalho, o qual também já havia sido encontrado com os descritores anteriores. Com vistas ao alcance do maior número possível de trabalhos sobre o tema, não foi estabelecido um recorte temporal específico, entretanto, as obras encontradas datam a partir do ano de 2013.

Após o descarte dos trabalhos sem autorização de divulgação e dos “repetidos”, restaram quarenta e três trabalhos (sete teses e trinta e seis dissertações). Após a leitura das quarenta e três obras, foram selecionados as doze que se encaixam com a discussão proposta neste estudo, sendo uma tese e onze dissertações. Os textos selecionados foram fichados, seguindo um processo de verificação de informações pertinentes a esta pesquisa, como os objetivos, os cenários e os sujeitos, os resultados, os aportes teóricos e metodológicos, as conclusões e eventuais lacunas. Posteriormente, foram criteriosamente analisados e discutidos à luz do aporte teórico deste estudo.

A análise das obras foi realizada com base no Método de Análise de Conteúdo (AC), de Laurence Bardin (2016). Conforme a autora, a AC consiste em “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016 p. 15), por meio de técnicas e procedimentos objetivos de análise das comunicações e de descrição do conteúdo, “[...] que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (Bardin, 2016 p. 16). Essa técnica foi empregada por meio de três etapas: a pré-análise; a codificação; e, inferência e interpretação.

Na primeira etapa, foi realizada a busca e a leitura dos trabalhos, para a escolha daqueles que melhor dialogam com o objetivo deste estudo. Na segunda etapa, por meio da análise minuciosa dos trabalhos escolhidos, foram estabelecidas categorias que perpassam pelas discussões presentes nos textos, a fim de evidenciar seus principais resultados e apontamentos, e suas contribuições e eventuais lacunas. Na terceira etapa, ocorreu a interpretação do conteúdo dos trabalhos e a inferência (construção de hipóteses) sobre os temas abordados, e, também, o confronto do material analisado com o arcabouço teórico existente, para, assim, fundamentar as discussões.

#### 4 RELAÇÕES ENTRE A EJA E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS: DISCUSSÕES A PARTIR DO ESTADO DA ARTE NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

A pesquisa foi realizada com base em quatro combinações de descritores, sendo elas: “EJA” and “Escolarização” and “Negros”; “EJA” and “Negros”; “EJA” and “Escolarização”; e, “EJA” and “Escolarização” and “Jovens Negros”. Após o descarte dos trabalhos indisponíveis, dos “repetidos” e dos que não dialogam com o objetivo deste estudo, restaram doze trabalhos, sendo uma tese e onze dissertações.

Para a análise dos trabalhos selecionados, foram definidas categorias principais a partir de seus apontamentos e discussões, sendo elas: Interseccionalidade de gênero, raça/etnia e classe social na EJA; juventude negra na EJA; trabalho e escolarização; políticas afirmativas na EJA; e, percursos formativos de pessoas negras na EJA. É importante salientar que alguns trabalhos apresentam mais de uma das categorias estabelecidas.

Alguns trabalhos encontrados no catálogo da CAPES apresentam, em suas respectivas “fundamentações teóricas”, o histórico da EJA de forma relacionada aos processos de escolarização de pessoas negras, principalmente a partir dos dados que evidenciam a histórica exclusão desses sujeitos do/no ambiente escolar. Entretanto, por não se debruçarem em seus percursos metodológicos nem apontarem em seus resultados elementos que configurem a centralidade dessa discussão, esses estudos não foram considerados para a análise mais substancial nesta pesquisa. No Quadro 01, abaixo, constam as principais informações sobre os trabalhos selecionados.

**Quadro 1** – Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e selecionados para a análise

Ano	Autor/a	Título	Tipo	Programa de Pós-Graduação e Universidade
2015	Neusa Pereira de Assis	Jovens negros trabalhadores: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves	Dissertação	Mestrado em Educação Tecnológica/CEFET-MG
2017	Ana Claudia Marochi	A escolarização e o tempo na vida das trabalhadoras/ estudantes do CEEBJA de Irati-PR	Dissertação	Mestrado em Educação/UNICENTRO
2018	Francineide Bárbara Silveira do Nascimento	Educação de Jovens e Adultos e gênero: estratégias de enfrentamento às violências contra a mulher negra no contexto escolar	Dissertação	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB
2018	Dejiária Santiago de Jesus	Educação Antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra	Dissertação	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB

Ano	Autor/a	Título	Tipo	Programa de Pós-Graduação e Universidade
2019	Bárbara Gonçalves Ivanov	A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a aprendizagem	Dissertação	Mestrado em Educação/UFRGS
2020	Magda Antunes Martins	Mulheres negras domésticas e periféricas: um estudo sobre as condições de vida de pessoas do sexo feminino em processo de alfabetização e letramento na Vila Barraginha, Contagem	Dissertação	Mestrado em Educação e Docência/UFMG
2020	Edilson de Oliveira Rangel	João Cândido e Almirante Negro: disputas de memória e sensibilização para o local	Dissertação	Mestrado em Ensino de História/UNIRIO
2021	Jorlania Carolina Candido de Souza	Convergências entre a Etnomatemática e a Metodologia de Reconhecimento de Saberes: potencializar identidades negras. (A cultura das tranças para além da estética na Educação de Jovens e Adultos)	Dissertação	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB
2021	Ana Rita Rocha Xavier	Empretecendo o ensino de Língua Portuguesa a partir da oralidade: reconstituição das memórias literárias de Jardilina de Santana Oliveira por estudantes da EJA	Dissertação	Mestrado Profissional em Letras/UEFS
2022	Monica Clementino de Menezes	Mulheres negras nas salas de alfabetização de jovens e adultos no município de Porto Seguro — Bahia: diálogos entre as motivações, a interseccionalidade e as políticas públicas de EJA	Dissertação	Mestrado em Educação—UESB
2023	Mariete Menezes Amaral Rodrigues.	Jovens Adolescentes Negros e Periféricos do Ensino Fundamental “transferidos” para EJA: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte	Dissertação	Mestrado em Educação e Docência/UFMG
2023	Talita de Jesus da Silva Martins	Os sentidos atribuídos às trajetórias de escolarização no PROEJA: encontros e desencontros dos sujeitos jovens e adultos com a escola	Tese	Doutorado em Educação/UFC

Fonte: Elaborado pelos autores

A análise da tese e das dissertações encontradas evidencia que os pesquisadores brasileiros que se dedicam ao estudo dos processos de escolarização das pessoas negras estudantes da EJA têm se concentrado em quatro principais temas, sendo eles: o fenômeno da juvenilização e do enegrecimento dos estudantes da EJA; os impactos da interseccionalidade de raça, gênero e classe social; os efeitos das dinâmicas escolares e das propostas curriculares no processo de escolarização das pessoas negras; e, a indissociabilidade entre os indicadores de permanência, evasão, "sucesso" e "fracasso" escolar e os marcadores sociais dos estudantes. Nessa conjuntura, esses trabalhos propõem a centralidade da discussão sobre raça no debate

educacional, analisando sobretudo as presenças dos jovens, das mulheres e/ou dos/as trabalhadores/as nas salas de EJA.

“Sucesso” e “Fracasso” escolar são dois importantes conceitos do trabalho de Martins (2023). Em sua tese **“Os sentidos atribuídos às trajetórias de escolarização no PROEJA: encontros e desencontros dos sujeitos jovens e adultos com a escola”**, a autora relaciona os termos supracitados à interseccionalidade de raça, gênero e classe que, embora não sejam o foco central da pesquisa, são apresentados por ela como importantes demarcadores da exclusão vivenciada pelos estudantes negros no ambiente escolar. Esse trabalho foi a única tese doutoral encontrada que dialoga com os objetivos e a perspectiva deste estudo.

Ao analisar as “narrativas autobiográficas” de alunos do PROEJA, a autora argumenta que raça, classe e gênero também aparecem como barreiras típicas dos processos de escolarização dos estudantes da EJA e impactam nos sentidos atribuídos por esses sujeitos aos seus processos educacionais. Ademais, Martins destaca que a desvalorização das idiossincrasias dos discentes e os constantes estereótipos presentes no ambiente escolar implicam danos à autoestima dos estudantes da EJA, e que esse processo reverbera nos resultados educacionais desses sujeitos, de modo que, permanência, evasão e “fracasso” escolar são, também, resultantes desse cenário.

Além do estudo de Martins, outras pesquisas também apontam a interseccionalidade de raça, gênero e classe social como fator central dos processos de escolarização de pessoas negras. Esses marcadores sociais compõem, desse modo, a “imagem” da EJA e, mais que isso, evidenciam os históricos processos de exclusão dos estudantes dessa modalidade. Os estudos que abordam essa temática analisam principalmente a presença (e/ou a ausência) das mulheres negras e pobres nas salas de aula da EJA, mas abarcam, também, outros grupos como os jovens e/ou trabalhadores.

A pesquisa de Nascimento (2018), intitulada **“Educação de Jovens e Adultos e gênero: estratégias de enfrentamento às violências contra a mulher negra no contexto escolar”** surge da percepção da autora da pouca ou quase nula atenção dada pelas escolas às violências sofridas pelas mulheres estudantes da EJA e de que essas pessoas são, em sua maioria, mulheres negras, pobres e periféricas. Nessa conjuntura, o estudo tensiona as possíveis intervenções que as escolas podem empreender na luta pelo combate à violência de gênero. Ademais, o trabalho aponta possíveis conexões entre os contextos violentos vivenciados pelas estudantes e casos de evasão escolar.

Tendo Salvador como cenário, especialmente escolas de EJA localizadas em bairros periféricos, a dissertação de Nascimento centraliza a discussão nas interseccionalidades de

gênero, raça/etnia, escolaridade e origem, marcantes das trajetórias escolares “das sujeitas” da Educação de Jovens e Adultos. O texto aponta os desafios enfrentados pela população negra brasileira para o acesso à escolarização formal, abarcando desde o período escravista até a contemporaneidade. Ademais, a autora discute o apagamento da participação negra – e principalmente da participação feminina negra – nos currículos escolares e visa relacionar essa invisibilidade com a evasão e o “fracasso” escolar de pessoas negras.

Na mesma perspectiva, o estudo de Ivanov (2019), intitulado “**A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a aprendizagem**”, discute os impactos do currículo, das dinâmicas escolares e dos processos de escolarização na subjetividade de mulheres negras estudantes da EJA, considerando os efeitos da interseccionalidade de gênero, raça/etnia e classe social nos processos de aprendizagem no ambiente escolar. A autora argumenta que “Em muitos casos, o desejo de aprender é estancado por obstáculos enfrentados desde a infância” (p. 15). Esses processos excludentes reverberam na constituição da subjetividade dessas estudantes e em seu desempenho escolar ao longo da vida.

Ivanov aponta que os reveses da exclusão escolar são perceptíveis nos percursos formativos das sujeitas da EJA, evidenciados pelas suas histórias de vida e pela sucessão de processos excludentes, comunitários e sociais–vividos por elas. A autora postula que as histórias de vida das participantes da pesquisa sugerem um processo de construção de suas subjetividades a partir de fenômenos e circunstâncias comuns a diferentes sujeitos pertencentes a um mesmo grupo. Desse modo, os processos de escolarização de pessoas negras – especialmente as mulheres negras – são marcados por desafios comuns, como a dificuldade no acesso à escola, a necessidade de trabalhar, histórico de violências e a assunção precoce de responsabilidades, como o trabalho e a necessidade de “zelar” da casa e dos filhos.

Martins (2020), em sua dissertação “**Mulheres negras domésticas e periféricas: um estudo sobre as condições de vida de pessoas do sexo feminino em processo de alfabetização e letramento na Vila Barraginha, Contagem, MG**”, centra seus estudos nos processos de alfabetização e letramento de mulheres negras, relacionando-os ao silenciamento e à invisibilidade desse grupo na sociedade. A autora discute a precariedade dos processos formativos de pessoas negras, sobretudo as condições de “alfabetização”. Ao serem apenas “alfabetizadas”, as pessoas negras são impedidas de acessar certos direitos que o mero conhecimento das letras não tem o poder de assegurar. Nessa conjuntura, o “letramento” apresenta-se como uma necessidade de garantia do direito à cidadania.

Um importante apontamento da pesquisa de Martins é o sentimento de conformismo expresso pelas participantes da pesquisa em relação à sua exclusão, sintoma do processo de

normalização das relações de poder. Bourdieu (1989), ao analisar as implicações do “poder simbólico”, alertou para os impactos da violência nem sempre explícita, que incrusta na sociedade a naturalização de certas relações de opressão. No caso dos processos de escolarização de grupos marginalizados, isso pode resultar, também, na “aceitação” dos processos excludentes e da negação do direito à educação.

Todavia, Martins destaca que “a EJA também representa na vida dessas mulheres negras e pobres uma nova perspectiva de vida, na busca pela escolarização e na expectativa de melhorias e novas chances de emprego” (p. 56). Desse modo, mesmo que haja, em parte, um sentimento de conformismo por parte de algumas estudantes, a presença delas na EJA e a sua busca pela escolarização representam o esforço dessas pessoas em continuar seus processos de aprendizagem.

Menezes (2022), em sua dissertação “**Mulheres negras nas salas de alfabetização de jovens e adultos no município de Porto Seguro - Bahia: Diálogos entre as motivações, a interseccionalidade e as políticas públicas de EJA**” atenta para a histórica exclusão das mulheres pretas e pardas do ambiente escolar. Conforme a autora, “[...] percebe-se que estas são submetidas a um processo de marginalização bem mais severo que os homens, porque para frequentar a escola, precisam criar estratégias que as permitam, já que historicamente foram incumbidas de múltiplos papéis sociais do servir” (Menezes, 2022, p. 82). Essa conjuntura reservou a essas sujeitas processos de escolarização ainda mais truncados.

A autora estabelece uma ligação direta entre a EJA e a escolarização de pessoas negras no Brasil, e aponta que essas relações são ainda mais fortes quando se trata do público feminino. Conforme Menezes, a presença numerosa das mulheres negras, sobretudo com mais de 60 anos, na EJA, é um claro exemplo da marginalização sofrida por esse grupo. A autora afirma que coube a essas sujeitas ocupar um lugar de desprestígio, marcado pela incessante luta pelo direito à vida, já que “[...] para as mulheres negras, ocorreu, por décadas, a negação de direito e existência” (p. 156). Ademais, a autora discute a importância de uma “alfabetização conscientizadora”, que promova a criticidade e as condições de superação dos contextos de opressão, algo fundamental considerando o perfil das participantes de sua pesquisa, marcadas pela exclusão social e por violências.

Ainda sobre a presença feminina nas salas de EJA, Marochi (2017), em sua dissertação “**A escolarização e o tempo na vida das trabalhadoras/estudantes do CEEBJA de Irati-PR**”, argumenta que as condições de trabalho das mulheres estudantes dessa modalidade apresentam complicadores ligados aos seus marcadores sociais, como a raça/etnia, a classe social e o gênero. Embora não discuta diretamente as relações entre a EJA e os processos de

escolarização de pessoas negras, a pesquisa da autora agrega um importante demarcador dos processos educativos das pessoas negras no Brasil: o trabalho. A necessidade de trabalhar e as condições de trabalho muitas vezes precárias tendem a influenciar no rendimento dessas estudantes, levando, inclusive, à evasão e à perpetuação da exclusão do ambiente escolar.

Conforme Marochi, muitas das estudantes da EJA, marcadas pelas circunstâncias de sua existência, tendem a acumular longas jornadas de trabalho em serviços muitas vezes insalubres, com as atividades de suas próprias casas – situação que tensiona, também, os papéis de gênero historicamente construídos. Assim, a escola aparece como um “afazer” a mais, algo que exige um esforço ainda maior dessas mulheres. Nessa perspectiva, Arroyo (2017), ao discutir os perfis da EJA, tensiona as condições de permanência dos estudantes dessa modalidade a partir da centralidade do trabalho em suas vidas. Os “passageiros da noite”, como os nomeia o autor em sua célebre obra, muitas vezes precisam conciliar longas jornadas de trabalho com as rotinas de estudo, fato que tende a resultar em um (novo) processo de exclusão desses sujeitos do ambiente escolar.

Embora, por vezes, o estudo de Marochi se distancie da discussão étnico-racial, compreendemos que alguns de seus resultados e apontamentos contribuem para a compreensão do fenômeno ao qual esta pesquisa se dedica. A dimensão do trabalho é paradoxal nos processos de escolarização da população negra: maior parte da mão de obra do país é, também, o grupo social com menores rendimentos (salários). Assim, a histórica estratificação social produz e reproduz seus reveses, ao passo em que acarreta a exclusão dos estudantes negros do ambiente escolar na “idade regular” e dificulta sua reinserção na escola na fase adulta, em decorrência das dificuldades de conciliação das jornadas exaustivas de trabalho com a demanda de estudos, como no caso dos “passageiros da noite”, citados por Arroyo (2017), em sua maioria, trabalhadores – principalmente negros e periféricos.

Assis (2015), na dissertação “**Jovens negros trabalhadores: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves**”, incrementa à discussão as condições de trabalho dos jovens estudantes da EJA, e busca, nos discursos dos participantes de sua pesquisa, elementos que denotem os processos de “resiliência” dos jovens negros em seus processos de escolarização, compreendendo o ato de ser resiliente como “uma atitude elaborada por sujeitos oprimidos frente à opressão que os permite não sucumbir a tal” (p. 18). Sob esse prisma, a autora argumenta que os processos de escolarização aos quais os jovens negros são submetidos produzem neles reveses cuja superação exige um esforço – nem sempre possível.

Conforme Assis, a discussão desse fenômeno a partir da análise das ações de resiliência possibilita a desmistificação do discurso da “igualdade racial”, por meio da publicização dos entraves característicos dos processos formativos de estudantes negros, ao mesmo tempo em que evidencia os esforços desses sujeitos para a sua permanência no ambiente escolar.

Ademais, Assis argumenta que, na EJA, “[...] ainda são tímidas as iniciativas voltadas para pensar seus sujeitos enquanto sujeitos concretos, considerando diferentes elementos constitutivos de suas identidades, sendo esta uma questão lacunar para um melhor entendimento das atuais dinâmicas sociais [...]” (p. 16–17). Nessa perspectiva, a autora provoca a discussão sobre os olhares que recaem sobre as juventudes no ambiente escolar, principalmente sobre os jovens negros estudantes da EJA. Desse modo, como esses sujeitos são vistos e tratados no ambiente escolar também interferem em seus processos de escolarização e a escola se reafirma como mais um espaço demarcador e/ou produtor de desigualdades (Dayrell, 2007; Moreira, 2021), somando-se, no caso da pesquisa de Assis, as condições relacionadas à necessidade de trabalhar dos sujeitos da pesquisa.

Rodrigues (2023) argumenta que um dos motivos do notório aumento da presença da juventude negra na EJA reside nas estratégias dos próprios sistemas de ensino e das escolas que “expulsam” esses sujeitos das classes “regulares” quando seus resultados não são positivos. Em sua dissertação **“Jovens Adolescentes Negros e Periféricos do Ensino Fundamental ‘transferidos’ para EJA: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte”**, a autora analisa três casos de estudantes “transferidos” para a EJA e os impactos dessa situação nos percursos formativos desses sujeitos. Essa migração forçada para a EJA significa, no contexto estudado pela autora, uma mudança radical nas rotinas dos estudantes, que culminou na “evasão” desses sujeitos.

Um importante diferencial do trabalho de Rodrigues é o entendimento da EJA como uma política afirmativa, fruto de uma “dívida social”, cujo principal objetivo é assegurar o direito à educação aos excluídos das/nas escolas. Desse modo, a autora estabelece uma ligação direta entre os processos de escolarização de pessoas negras e a EJA, situando a modalidade educacional como um espaço que, historicamente, foi reservado para as pessoas negras – anteriormente era essa população que dependia da EJA para estudar, em decorrência da impossibilidade de frequentar a escola na idade regular, e, hoje, é também ela quem se vê mais uma vez forçada a ocupar esse ambiente. Desse modo, o estudo revela o paradoxo da presença negra nas salas de EJA: ao mesmo tempo, em que possibilita a (re)inserção das pessoas negras nas escolas, quando o faz, tende a intensificar alguns processos excludentes – como a exposição

ao risco da violência, no caso da pesquisa de Rodrigues, cujos estudantes precisam percorrer um longo trajeto por um bairro com forte presença do tráfico.

Alguns trabalhos encontrados relacionam a presença da população negra na EJA à necessidade de construir novos caminhos para a efetivação do papel social dessa modalidade. Rangel (2020), Souza (2021) e Xavier (2021) propõem, cada um em sua respectiva área de pesquisa, a construção de metodologias e abordagens educativas “afrocentradas”, a partir da compreensão da presença significativa da população negra nas escolas destinadas às pessoas jovens e adultas. Os autores tensionam os processos excludentes materializados nas escolas, principalmente a partir do currículo e das práticas pedagógicas, e os relacionam aos processos de escolarização de pessoas negras, apontando-os como possíveis causadores de fenômenos como a evasão e o “fracasso escolar”.

Rangel (2020), em sua dissertação de mestrado em Ensino de História, intitulada “**João Cândido e Almirante Negro: disputas de memória e sensibilização para o local**”, propõe que o ensino desse componente, em consonância com a Lei N.º 10.639, se dê a partir da consideração da história local e, preferencialmente, a partir da evidência de personagens negros, como João Cândido Felisberto – o Almirante Negro, líder da Revolta da Chibata. O autor destaca que personagens como o Almirante tendem a ser “escondidos”, tendo suas contribuições para a história do país omitidas. Essa conjuntura, evidenciada também em outros trabalhos analisados, denuncia o histórico processo de “apagamento” – ou epistemicídio – da população negra no Brasil, cuja história, contada pela ótica do opressor europeu, tende a priorizar os “heróis brancos” (Grosfoguel, 2016; Pessanha, 2019).

Essa realidade nefasta impacta diretamente nas imagens que os sujeitos negros constroem sobre si e sobre sua ancestralidade, culminando muitas vezes em uma construção identitária deficitária. O discurso da superioridade branca constrói e perpetua um processo de alienação do povo por ele subjugado. Na negação do direito do colonizado à própria cultura e à própria história – aculturação, como denunciou Fanon (1968) –, os colonizadores impõem sua hegemonia e buscam formas de legitimar sua dominação (Bento, 2022), por meio de falácias e retóricas dissimuladas. Nesse sentido, o epistemicídio e a imposição de sua “cultura” são instrumentos de silenciamento e coisificação e de “naturalização” desse processo de exploração (Grosfoguel, 2016; Pessanha, 2019).

No bojo dessa discussão, Souza (2021), em sua dissertação “**Convergências entre a Etnomatemática e a Metodologia de Reconhecimento de Saberes: potencializar identidades negras (a cultura das tranças para além da estética na Educação de Jovens e Adultos)**”, aponta que, por meio da centralidade dos processos educativos nas idiossincrasias

dos estudantes é possível construir novos caminhos para as pessoas negras nessa modalidade. A autora propõe a abordagem da etnomatemática na EJA, como forma de aproximação dos conteúdos do componente com o universo sociocultural dos estudantes, os quais são majoritariamente negros. Nessa conjuntura, a mestra em Educação de Jovens e Adultos estabelece uma relação entre o tema e a cultura das tranças, forte aspecto da cultura negra africana e afro-diaspórica, como forma de fortalecimento da identidade e de construção de processos de ensino e aprendizagem mais exitosos e respeitosos.

Xavier (2021), em sua dissertação “**Empretecendo o ensino de Língua Portuguesa a partir da oralidade: reconstituição das memórias literárias de Jardilina de Santana Oliveira por estudantes da EJA**”, aponta uma proposta semelhante às pesquisas de Rangel (2020) e Souza (2021). A mestra em Letras sugere a centralidade dos processos educativos efetivados na EJA nas histórias de vida dos estudantes, como forma de combate à discriminação. A autora discute os efeitos do racismo na aprendizagem dos estudantes e propõe estratégias de enfrentamento aos preconceitos e estereótipos de natureza étnico-racial, amparando-se, também, na Lei n.º 10.639. Xavier propõe, ainda, a problematização do racismo implícito no léxico da Língua Portuguesa e o letramento literário a partir de autores/as negros/as não canônicos.

A análise dos trabalhos de Rangel (2020), Souza (2021) e Xavier (2021) evidencia uma preocupação crescente no meio acadêmico: a construção de “outras” estratégias e perspectivas de educação. Considerando o perfil étnico-racial da EJA, sabido pelos índices da educação nacional (IBGE, 2024), e explicitado nas pesquisas analisadas, a busca por caminhos “afrocentrados” de ensino e aprendizagem é uma abordagem necessária para a superação dos processos excludentes que marcam essa modalidade e seus sujeitos. Amparados numa proposta de Educação Antirracista e Inclusiva e nos pressupostos da Lei n.º 10.639, as pesquisas de Rangel (2020), Souza (2021) e Xavier (2021) se configuram como importantes iniciativas de superação da abordagem estereotipada que as culturas e histórias dos povos africanos e afro-diaspóricos costumam receber no ambiente escolar.

Esses estudos apontam sobretudo para a necessária atenção aos processos educativos efetivados na EJA. Essa modalidade, embora “negra”, ainda apresenta processos teóricos, metodológicos e epistemológicos que não compreendem o pertencimento étnico-racial de seus sujeitos, fator que pode culminar ou contribuir na/para a “nova” exclusão dos estudantes. Nesse sentido, a discussão sobre os processos de escolarização dos estudantes negros da EJA deve abarcar, também, a dimensão do currículo – tanto o oficial quanto o oculto –, visto que esse

documento, racializado, carrega em si marcas da opressão, da exclusão, da segregação racial e das lutas de forças e de poder, como denunciado por Apple e Silva (1989) e Silva (2005).

Em consonância, a dissertação de Jesus (2018), intitulada “**Educação Antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra**” propõe a problematização da forma como a Lei 10.639 é realizada nas escolas brasileiras, em especial, na EJA. Ao analisar a documentação de uma importante ação cultural e educacional, questionando se os sujeitos da EJA são contemplados nas ações propostas nesse evento, a autora discute os efeitos das políticas públicas na inclusão dos estudantes negros nos espaços de formação escolar e cultural.

Conforme Jesus (2018, p. 36), “[...] é impraticável falarmos de antirracismo sem que falemos sobre a exclusão social verificada no Brasil e, de forma destacada, na educação institucionalizada”. O trabalho da pesquisadora evidenciou que, apesar da existência da Lei n.º 10.639/03 e de sua atualização, a Lei n.º 11.645/08, a presença das discussões étnico-raciais na EJA e a participação dos estudantes dessa modalidade nos espaços de vivência e compartilhamento de conhecimentos e culturas ainda é incipiente. Nessa conjuntura, a efetivação de processos educacionais afrocentrados e antirracistas carece não apenas de leis que determinem sua obrigatoriedade, mas, também, de políticas públicas e estratégias concretas para materializá-las.

Nas dissertações e na tese analisadas, é possível observar determinadas semelhanças e padrões, referentes principalmente aos sujeitos e cenários das pesquisas. Embora os trabalhos tenham sido realizados por pesquisadores de diferentes estados e regiões do país, verifica-se uma convergência nas realidades retratadas. A maioria das pesquisas foi realizada em áreas periféricas que dispõem de pouca estrutura e que abrigam pessoas em estado de vulnerabilidade socioeconômica.

A análise da tese e das dissertações selecionadas evidenciou, também, uma semelhança nos perfis dos/as pesquisadores/as: são, em sua maioria, pessoas negras, com histórico de preconceito racial e com trajetórias de escolarização marcadas por percalços que quase culminaram em “desistência”. Mais que isso, onze dos/as autores/as são mulheres. Oito delas se autodeclararam negras e narraram episódios de exclusão e/ou racismo.

Esse perfil das pesquisadoras é pertinente para este estudo ao sinalizar algumas das motivações que as levaram a pesquisar as relações entre a EJA e as questões étnico-raciais. Ademais, essas experiências pessoais estão diretamente relacionadas ao seu “fazer docente”, como evidência Menezes (2022, p. 20) em seu texto: “O meu contexto histórico, de mulher negra, que veio do campo para a periferia de uma cidade turística, proveniente de família de

trabalhadores/as rurais, afrodescendentes e analfabetos/as, impulsionou-me a continuar na sala de aula”. Desse modo, é possível inferir que, para além da relevância social de suas pesquisas, as autoras dos trabalhos analisados apresentam, também, uma relação “íntima” com o tema, uma motivação que supera a dimensão acadêmica e alcança o espaço da subjetividade.

Em síntese, as pesquisas analisadas reforçam a importância da discussão das relações entre a EJA e as questões étnico-raciais, ao destacarem, dentre outras coisas, o histórico da negação do direito das pessoas negras à escolarização e os reveses sofridos por esses sujeitos quando logram adentrar nos espaços escolares. Nessa conjuntura, a interseccionalidade de raça/etnia, gênero e classe social, tão destacada nas obras analisadas, se mostra um fator determinante nos processos formativos das pessoas negras e se soma, em alguns contextos, com outros fatores, como o recorte etário e as dinâmicas escolares, como o currículo e as práticas pedagógicas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar as relações entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os processos de escolarização de pessoas negras no Brasil. Para tanto, realizou-se o Estado da Arte, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a revisão das produções encontradas no portal supracitado. Os resultados possibilitam a afirmação de que esse objetivo foi alcançado. Foram apresentados os aspectos mais recorrentes das pesquisas analisadas, seus principais resultados e apontamentos e as perspectivas adotadas pelos/as pesquisadores/as em seus estudos.

A pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES evidenciou que, embora haja um número significativo de pesquisas sobre a EJA, ainda é pequeno o quantitativo de estudos que relacionam essa modalidade aos processos de escolarização de pessoas negras. Todavia, a partir da busca realizada e da análise das produções encontradas, é possível inferir que a premissa originária deste trabalho é verídica. As teses e dissertações analisadas evidenciam as íntimas ligações entre a EJA e os percursos escolares da população negra brasileira e apontam alguns importantes cenários e fenômenos.

Dentre os principais resultados da pesquisa, destacam-se: o fenômeno de juvenilização e de enegrecimento dos estudantes da EJA; os impactos da interseccionalidade de raça, gênero e classe social; os impactos das dinâmicas escolares e das propostas curriculares no processo de escolarização das pessoas negras; e, a indissociabilidade entre os indicadores de permanência, evasão, "sucesso" e "fracasso" escolar e os marcadores sociais dos estudantes. Ademais, a partir deste estudo, é possível concluir que a Lei n.º 10.639/03 ainda não logrou seu objetivo, principalmente na EJA – justamente por desconSIDERAR as íntimas relações entre essa modalidade, os processos de escolarização de pessoas negras e os históricos processos de exclusão por elas vivenciados.

Em suma, este estudo pode contribuir para eventuais futuras pesquisas ao evidenciar o panorama da pesquisa científica na área, seus sujeitos, cenários e proponentes. Para futuros estudos, é possível, por exemplo, tensionar as implicações das pesquisas realizadas nas vidas dos sujeitos por elas alcançados – algo que o tipo de pesquisa adotado neste estudo não possibilita. Por fim, é importante ressaltar a qualidade e a relevância dos trabalhos analisados. Os estudos aqui discutidos, sem dúvidas, apresentam grandes contribuições, tanto a nível acadêmico, por centralizar a EJA e as questões étnico-raciais nos processos de produção do conhecimento, quanto a nível social, por dar voz e vez a sujeitos silenciados pela história e pelas condições de vida às quais a sociedade os submete.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W.; SILVA, T. T. da. Currículo e poder. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46–57, jul./dez. 1989. Disponível em: <https://bit.ly/42aIRu2>. Acesso em: 02 dez. 2024.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17–32, 2006.
- ASSIS, N. P. de. **Jovens negros trabalhadores**: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2925831](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2925831). Acesso em: 29 nov. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENTO, M. A. da S. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Bertrand Brasil S.A., 1989.
- BORGES, S. E. da S. A des-construção dos papéis de representação social: o não-lugar que insurge dos bancos escolares. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n. 6, p. 312-322. [s. l.], 2020. Disponível em: <https://bit.ly/41YZOru>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Resolução N.º 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasil, 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Resolução N.º 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. Brasil, 2004.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica e dá outras providências. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. **LDB - Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil, 1996.
- CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FANON, F. **Os condenados da Terra** [*LES DAMNÉS DE LA TERRE*]. Tradução de José Laurêncio de Melo. Editora Civilização Brasileira S.A., Coleção Perspectivas do Homem, v. 42, Rio de Janeiro, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. **Diálogos com a educação de jovens e adultos**. 4. Ed. - Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2011.

GOMES, N. L.; SILVA, N. N. da. Juventude negra na EJA: para além de uma educação compensatória. *In*: LOANGO, A. O. CORDEIRO, M. J. de J. (ORGs.). **Negritudes e africanidades na América Latina e no Caribe**. Coleções Especiais do X Copene: (Re) Existência Intelectual Negra e Ancestral: 18 Anos de Enfrentamento, v. 2, 2018.

GROSGOUEL, R. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas**: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25–49, jan. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3DMh8WH>. Acesso em: 06 dez. 2024.

HOOKS, b. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2023**. [s.l.], 2024.

IVANOV, B. G. **A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a aprendizagem**. 2019. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7702228](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7702228). Acesso em: 29 nov. 2024.

JESUS, D. S. de. **Educação Antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos**: uma análise da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2018. Disponível em:

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7577896](https://legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7577896). Acesso em: 29 nov. 2024.

MAROCHI, A. C. **A escolarização e o tempo na vida das trabalhadoras/estudantes do CEEBJA de Irati-PR**. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava, 2017. Disponível em: [https://legado.capes.gov.br/sucupira-public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6199225](https://legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6199225). Acesso em 29 nov. 2024.

MARTINS, M. A. **Mulheres negras domésticas e periféricas: um estudo sobre as condições de vida de pessoas do sexo feminino em processo de alfabetização e letramento na vila barraginha, Contagem**. 2020. 209 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2020. Disponível em: [https://legado.capes.gov.br/sucupira-public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9745218](https://legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9745218). Acesso em: 29 nov. 2024.

MARTINS, T. de J. da S. **Os sentidos atribuídos às trajetórias de escolarização no PROEJA: encontros e desencontros dos sujeitos jovens e adultos com a escola**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2023. Disponível em: [https://legado.capes.gov.br/sucupira-public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14378294](https://legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14378294). Acesso em: 29 nov. 2024.

MENEZES, M. C. de. **Mulheres negras nas salas de alfabetização de jovens e adultos no município de Porto Seguro — Bahia: Diálogos entre as motivações, a interseccionalidade e as políticas públicas de EJA**. 2022. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: [https://legado.capes.gov.br/sucupira-public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=12200169](https://legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12200169). Acesso em: 29 nov. 2024.

MOREIRA, E. S. **Entre querer e poder: o lugar da escola nos projetos de vida de jovens do campo em um contexto de modernização agrícola**. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/4aatELS>. Acesso em 08 nov. 2024.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*. MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (OrgS). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, F. B. S. do. **Educação de Jovens e Adultos e gênero: estratégias de enfrentamento às violências contra a mulher negra no contexto escolar**. 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2018. Disponível em: [https://legado.capes.gov.br/sucupira-public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7048908](https://legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7048908). Acesso em: 29 nov. 2024.

OLIVEIRA, M. K. Organização conceitual e escolarização. In: OLIVEIRA, M. B. de; OLIVEIRA, M. K. (Orgs.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESSANHA, E. A. de M. Do epistemicídio às estratégias de matar o conhecimento negro africano e afrodiaspórico. **Problemata**, v. 10. n. 2, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3WczCpx>. Acesso em: 27 nov. 2024.

RANGEL, E. de O. **João Cândido e Almirante Negro: disputas de memória e sensibilização para o local**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10197952](https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10197952). Acesso em: 29 nov. 2024.

RIBEIRO, M. Apresentação do SEPPIR. In. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004, p. 7-8.

RODRIGUES, M. M. A. **Jovens Adolescentes Negros e Periféricos do Ensino Fundamental “transferidos” para EJA: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte**. 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2023. Disponível em: [https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14100571](https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14100571). Acesso em: 29 nov. 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.hp/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 07 dez. 2024.

SANTANA, J. V. J.; MORAES, J. O. História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 09, n. 103, dezembro, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/4fLlv1p>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 9ª Reimp., 156p. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, C. C. M.; CHAGAS, R. de O. A Educação de Jovens e Adultos (EJA): lei 10.639/03 no currículo do tempo juvenil. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 06, n.12, p. 75-84, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/18797>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SOUZA, J. C. C. de. **Convergências entre a Etnomatemática e a Metodologia de Reconhecimento de Saberes: potencializar identidades negras. (a cultura das tranças para além da estética na Educação de Jovens e Adultos)**. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2021. Disponível em: <https://sucupira->

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10964971](https://legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10964971). Acesso em: 29 nov. 2024.

TEIXEIRA, E. de O. Juvenilização e Enegrecimento da EJA em tempos de universalização da Educação Básica. **e-Mosaicos**, v. 11, n. 28, set./dez., 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3DKkQjA>. Acesso em: 06 dez. 2024.

VALENTIM, S. dos S.; ASSIS, N. P. de. Juventude negra e Educação de Jovens e Adultos (EJA): Reflexões na perspectiva da teoria da resiliência. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 29. Vitória da Conquista: 2018. p. 66-87. Disponível em: <https://bit.ly/425qDu6>. Acesso em: 30 nov. 2024.

XAVIER, A. R. R. **Empretecendo o ensino de Língua Portuguesa a partir da oralidade: reconstituição das memórias literárias de Jardimilina de Santana Oliveira por estudantes da EJA**. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, 2021. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11316581](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11316581). Acesso em: 29 nov. 2024.