



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Larissa dos Santos Cunha

**Racismo estrutural e branquitude nas práticas pedagógicas da EJA**  
**quilombola**: uma análise sobre o debate em pesquisas acadêmicas

Florianópolis

2025

Larissa dos Santos Cunha

**Racismo estrutural e branquitude nas práticas pedagógicas da EJA  
quilombola: uma análise sobre o debate em pesquisas acadêmicas**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Della Flora

Florianópolis

2025

dos Santos Cunha , Larissa  
Racismo estrutural e branquitude nas práticas  
pedagógicas da EJA quilombola : uma análise sobre o debate  
em pesquisas acadêmicas / Larissa dos Santos Cunha ;  
orientadora, Ângela Della Flora , 2025.  
37 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. EJA quilombola . 3. Educação de Jovens  
e Adultos. 4. Racismo Estrutural . 5. Branquitude . I.  
Della Flora , Ângela . II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Larissa dos Santos Cunha

**Racismo estrutural e branquitude nas práticas pedagógicas da EJA quilombola: uma análise sobre o debate em pesquisas acadêmicas**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 25 de Junho de 2025.



Coordenação do Curso

**Banca examinadora**



Profª Dr.ª Ângela Della Flora

Orientadora



Profª Dr.ª Roselete Fagundes de Aviz  
Universidade Federal de Santa Catarina



Profª Dr.ª Sidneya Magaly Gaya  
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2025.

Dedico este trabalho aos meus ancestrais, que foram fonte de inspiração e decisão para a abordagem deste tema. E aos meus pais, que foram meu braço direito para chegar até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais Soraya e Marcos, pela minha criação, por serem minha rede de apoio diária, por sempre se fazerem presentes e possibilitarem para além de um incentivo, que eu pudesse continuar a estudar e a sonhar. Obrigada, sobretudo, por não me permitirem abandonar esse curso quando engravidei em plena pandemia da COVID-19.

Em segundo lugar, agradeço a Deus e aos meus protetores que me sustentaram, me mantiveram com fé e me fizeram forte; às vezes não tão firme, mas sempre forte. Foi a força que me manteve de pé em meio às dificuldades. Obrigada por não me fazerem desistir quando em meio ao cansaço, o que eu mais temia era isso. E obrigada à força que me fez continuar para ter chegado até aqui.

Em terceiro lugar, agradeço à Emanuely, minha filha, por fazer a surpresa de me tornar sua mãe, o que fez que mudasse não só meu corpo como minha mente, minha rotina, meus pensamentos e minhas prioridades, contribuindo para que eu me tornasse mais madura. Hoje entrego este Trabalho de Conclusão de Curso não só por mim, mas por nós!

Em quarto lugar, agradeço à minha avó, Regina, bisavó da minha filha, que em meio ao balanço da minha rotina, e em seus plenos 73 anos de idade, também entrou na dança, por mais que não fosse sua obrigação, e sempre se manteve disposta a ajudar para que “hoje” eu me forme na Universidade Federal de Santa Catarina. Vó, a senhora faz parte disso.

Agradeço aos meus professores, colegas do curso e as amigas que fiz ao longo dessa graduação, por toda a troca de vivências, conhecimentos e experiências, e principalmente por respeitarem e acolherem as minhas particularidades, e compreenderem minhas dificuldades, prioridades e obrigações em conciliar o maternar solo com o graduar. Estar na Universidade com vocês se tornou mais leve para alcançar à conclusão desta graduação.

Por fim, à minha orientadora Ângela Della Flora o meu muito obrigada, sobretudo por se dispor a me acompanhar e trilhar no processo de decisão deste tema - que não foi fácil-, até a conclusão deste, haja vista que é um tema pouco estudado e aprofundado.

“Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer” (Evaristo, 2014).

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo analisar as produções acadêmicas que abordam a interseção entre racismo estrutural, branquitude e Educação de Jovens e Adultos (EJA) quilombola, considerando as publicações disponíveis no Periódico Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O estudo investiga como esses temas são discutidos nos artigos e de que maneira sua presença e/ou ausência influenciam os projetos político-pedagógicos das escolas quilombolas. A abordagem teórica se fundamenta no conceito de racismo estrutural, conforme desenvolvido por Almeida (2019), e na análise da categoria branquitude, segundo a perspectiva de Schucman (2014). Esses referenciais fornecem a base crítica para compreender as dinâmicas raciais na sociedade, evidenciando tanto as estruturas históricas e institucionais do racismo quanto os mecanismos de privilégio associados à identidade branca. Para a sistematização dos dados, foram utilizados os descritores EJA Quilombola, Educação de Jovens e Adultos Quilombolas e Quilombola, uma vez que permitem o levantamento das produções acadêmicas disponíveis. A análise revela uma tendência recorrente à despolitização das questões estruturais que atravessam à realidade educacional quilombola, priorizando adaptações culturais sem, no entanto, enfrentar as bases raciais que sustentam a exclusão.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; EJA quilombola; racismo estrutural; branquitude.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Ciências da Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
EJA	Educação de Jovens e Adultos
COVID-19	Coronavírus Disease

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1	OBJETIVOS GERAIS.....	12
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
<b>2</b>	<b>MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL.....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>RACISMO ESTRUTURAL E BRANQUITUDE.....</b>	<b>15</b>
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>EJA QUILOMBOLA EM SANTA CATARINA.....</b>	<b>25</b>
<b>6</b>	<b>O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?.....</b>	<b>29</b>
6.1	RACISMO E A BRANQUITUDE NO CONTEXTO DA EJA QUILOMBOLA.....	29
6.2	OS SILÊNCIOS E AS AUSÊNCIAS QUE ATRAVESSAM A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS.....	33
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>34</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>36</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Escolher como tema deste trabalho a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Quilombola não foi um acaso, tampouco uma escolha neutra. Foi um chamado – um chamado que pulsa do fundo da memória, da pele, do território que me viu crescer. Este território, o Morro do Fortunato, em Garopaba, Santa Catarina, é uma comunidade de descendentes do Fortunato, africano escravizado, onde cerca de 150 pessoas preservam ainda o legado da cultura africana. O quilombo existe há mais de 100 anos e foi certificado pela Fundação Palmares, braço do Ministério da Cultura, em 2007.

Sou mulher negra, graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, mãe solo, filha da oralidade e da resistência dos meus ancestrais, os quais antes de mim pisaram este chão com dignidade, mesmo em tempos duros. Falar de EJA Quilombola é, antes de tudo, falar de mim. É falar do que me formou para além dos muros da Universidade. É o cheiro do café passado na lenha, o eco dos cantos das mais velhas, a força do corpo que trabalha e aprende, mesmo que o mundo diga o contrário. É essa vida vivida que me molda enquanto educadora em formação e me impele a olhar a educação como campo de disputa, onde narrativas se enfrentam e identidades se firmam.

Ao longo da graduação em Pedagogia, no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, fui me enredando nas trilhas da educação antirracista, na valorização dos saberes afro-brasileiros e nas epistemologias que nascem do chão. Diante disso, com olhos atentos, percebi que a EJA quilombola carrega em si uma urgência: a de reconhecer os direitos negados e reconstruir caminhos de pertencimento. Este trabalho, portanto, é também um gesto político — quase um grito. Um grito que denuncia silêncios e busca acender luzes onde o apagamento insistiu em se instalar.

Ademais, a inquietação que me move não é só minha. É de muitas, muitos e muitas. Representa a dúvida que ressoa em rodas de conversa, nos corredores de escolas, nas cozinhas das casas: como garantir que jovens, adultos e idosos quilombolas tenham acesso a uma educação que os reconheça, os valorize e os liberte?

Assim, este trabalho nasce de uma ausência, ou melhor, de muitas: a ausência de um olhar atento para a EJA quilombola; a ausência do debate sobre racismo

estrutural e branquitude nas pesquisas acadêmicas; a ausência de políticas que enxerguem esses sujeitos como protagonistas. E nasce, também, de uma presença: a minha.

Eu sou mulher negra, quilombola e futura educadora. E é desse lugar que falo. Minha experiência, minha trajetória, minha memória são partes vivas desta pesquisa. Se não sou ouvida, escrevo. Se não sou vista nas estatísticas, me torno dado e dado vivo. Esta pesquisa é, assim sendo, corpo, voz e alerta.

Tendo tudo isso em vista, este trabalho justifica-se uma vez que a invisibilização da branquitude e do racismo nas produções acadêmicas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) quilombola contribui para a perpetuação das desigualdades estruturais na educação. A ausência desse debate na literatura científica limita o potencial emancipatório do ensino, restringindo a construção identitária, a formação cidadã e o acesso ao conhecimento dos estudantes quilombolas. Dessa forma, é essencial analisar criticamente as pesquisas existentes para compreender como essa lacuna teórica impacta a formulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas voltadas para essas comunidades.

## 1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as produções acadêmicas que abordam a interseção entre racismo estrutural, branquitude e Educação de Jovens e Adultos (EJA) quilombola, considerando as publicações disponíveis no Periódico Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Compreender de que forma (ou se) o racismo estrutural e a branquitude são abordados nas produções acadêmicas sobre a EJA quilombola e como a ausência desses debates compromete o projeto político-pedagógico das escolas quilombolas.

b) Analisar os silenciamentos e as lacunas presentes na formulação de políticas educacionais voltadas aos territórios quilombolas.

## 2 MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL

Os quilombos, historicamente, eram comunidades formadas em locais isolados, geralmente em meio às matas, onde negros escravizados se abrigavam após fugirem da violência, da exploração e das condições desumanas impostas pela escravidão. Nesses espaços, viviam de acordo com sua cultura de origem africana e sustentavam-se por meio da agricultura.

O conceito de quilombo é definido, segundo Munanga (2004, p. 72) como “uma experiência coletiva, não só dos africanos, mas de seus descendentes, somados às tantas experiências trocadas em seu interior pelos diferentes sujeitos”, excedendo a história somente baseada na fuga. Desse modo, o conceito adquiriu novas interpretações:

O Quilombo passa a significar um tipo particular de experiência, cujo alvo recai sobre a valorização das inúmeras formas de recuperação da identidade positiva, a busca por tornar-se um cidadão de direitos, não apenas de deveres. Enquanto uma forma de organização, o Quilombo viabiliza novas políticas e estratégias de reconhecimento (Leite, 2000, p. 19).

Educação quilombola é campo de luta, é fronteira onde se travam embates históricos. Ela não nasce do favor, mas da necessidade de reparar séculos de silenciamento. É semente lançada à terra fértil da ancestralidade, que só brota quando o saber da comunidade é reconhecido como legítimo.

De tal forma, a escola quilombola não pode ser reprodutora da lógica eurocêntrica que nos desenhou como ausência. Como bem afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 08/2012), ela precisa valorizar os processos históricos, sociais e culturais a partir do chão dos povos quilombolas. Sim, é preciso olhar nos olhos de quem ali está e dizer: “Você importa. Sua história importa.” (Paráfrase inspirado em Adichie, 2009) — pois isso recoloca a centralidade do sujeito negro e quilombola no processo educativo.

Mais do que incluir conteúdos programáticos sobre África em um ou dois dias do ano, a educação quilombola exige um projeto pedagógico contínuo, estruturado,

enraizado, comprometido com a oralidade, com o território e com os modos de vida da comunidade do povo negro. Como pontuado por Mombelli (2018), não há espaço para assimilação: a escola deve ser um quilombo em si, um espaço de afirmação, resistência e reinvenção.

Esses princípios dialogam diretamente com as políticas públicas do PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), que tem por objetivo:

Contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento (MEC, 202/204),

E com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), especialmente após as alterações promovidas pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas do país. Essas leis representam importantes avanços na luta por uma educação antirracista, ao reconhecer a pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira e ao promover a valorização das identidades historicamente silenciadas pelo currículo tradicional.

No entanto, é preciso reconhecer que, embora o texto da lei aponte avanços, na prática muitos desses direitos ainda não saíram do papel — seja pela falta de formação adequada dos professores, pela escassez de materiais didáticos que reflitam a realidade dos povos quilombolas e indígenas, ou pela negligência das instituições educacionais em dialogar com os territórios e suas especificidades.

Diante disso, a análise da Política nacional de educação escolar quilombola (Pneerq) publicada em 2025 pelo movimento *Todos Pela Educação* reforça esse cenário. O documento revela a escassez de implementação da política nos estados e municípios, além da ausência de mecanismos concretos para garantir a participação das comunidades quilombolas na construção curricular e na gestão escolar. Aponta-se também à invisibilização dos dados educacionais sobre quilombolas nas bases nacionais, o que contribui para a manutenção de um ciclo de negligência histórica.

Ainda assim, a educação quilombola segue viva. Resiste. Insiste. Como o rio que desvia das pedras, ela continua a correr. Em meio às ausências institucionais que participam do racismo estrutural (Carneiro, 2011), ela se fortalece nas presenças

afetivas, nos rituais do cotidiano, na memória que não se deixa apagar. Ela é, ao mesmo tempo, cura e denúncia. É retomar o fio rompido da história e costurá-lo com os dedos firmes da ancestralidade.

Portanto, afirmar a educação quilombola como um direito pleno significa mais do que garantir o acesso à escola: é assegurar que essa escola seja construída com o povo, desde o povo e para o povo. Que reflita os valores quilombolas em sua estrutura, no currículo, no tempo e na gestão. Que se constitua como um espaço de emancipação — e não de apagamento. É prenúncio de outro futuro. Um futuro em que a criança negra quilombola possa reconhecer sua imagem refletida no quadro, no livro, no professor e, sobretudo, em si mesma. Um futuro onde a escola não apenas ensina, mas também aprende. Porque, no fim das contas, a escola quilombola é mais do que um espaço: é um território. Um território de luta, de memória e de futuro.

### **3 RACISMO ESTRUTURAL E BRANQUITUDE**

É impossível falar de educação quilombola sem encarar de frente o que nos fere e nos tenta calar: o racismo estrutural. Ele não está nas margens, mas no centro, sustentando as engrenagens de um sistema que insiste em nos negar. Como afirma Almeida (2019, p. 15): “[O racismo] é a manifestação de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade”.

Os aspectos do racismo estrutural e os grandes desafios da educação escolar quilombola no campo educacional, são revelados nas ausências: a precariedade estrutural das escolas, banheiro, água potável, internet, transporte para estudantes, condições de acesso, bibliotecas e formação de professores. E, sobretudo, sem escuta. A precariedade estrutural da educação quilombola pode ser ilustrada por relatos como o da comunidade do Ribeirão, onde “as aulas eram realizadas em rancho de pesca ou casa de farinha dos moradores” (AVIZ; SILVA FILHO, p. 133). Essa prática evidencia o abandono estatal e a força organizativa da comunidade diante das ausências institucionais. É como mofo em parede, cresce silencioso e escondido, mas quando nos damos conta, já está corroído. Invisível aos olhos desatentos, mas presente em cada evasão escolar, em cada adulto que retorna à sala da EJA como se estivesse pedindo desculpas por querer aprender.

No que diz respeito à formação de professores e ao diálogo com instituições como a CAPES, é fundamental problematizar o comprometimento das Instituições de

Ensino Superior (IES) com a formação específica para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contextos quilombolas. Questiona-se: quantos grupos de pesquisa estão voltados a essas temáticas? Quantas disciplinas de cursos de graduação em pedagogia e licenciaturas abordam de forma crítica e interseccional o racismo, a educação quilombola e os direitos territoriais? Quais cursos de pós-graduação, lato e stricto sensu, preparam educadores para compreenderem a complexidade das experiências de vida das populações quilombolas adultos, muitas das quais são mulheres negras que carregam trajetórias marcadas por exclusões múltiplas (JORGE et al., 2025; GOMES, 2012)?

Nesse sentido, as IES têm se comprometido com processos formativos que respondam às especificidades da EJA quilombola. Isso implica investigar se há políticas institucionais voltadas à efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) e à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004). Além disso, busca-se compreender como a ausência desse comprometimento reverbera nas produções acadêmicas, que em muitos casos silenciam a presença e as epistemologias de mulheres negras quilombolas adultas. Assim, ao tensionar essas lacunas, este estudo propõe contribuir para o fortalecimento de uma prática pedagógica antirracista, comprometida com a justiça social e com a valorização das memórias, saberes e territórios quilombolas (ADICHIE, 2019; FERREIRA, 2019).

E junto ao racismo, está a branquitude. Um lugar de privilégio tão naturalizado que passa despercebido. Nas escolas, ela dita o que é conhecimento, o que é certo, o que é bonito, o que merece estar no livro didático. Enquanto isso, os saberes, a cultura, a estética das populações negras e quilombolas são jogados para o fundo da sala, para o rodapé da história. Isso significa que tudo o que não parte da lógica branca, ocidental e dominante é visto como “outro”, como exótico, como inferior.

Na escola, a branquitude se materializa em currículos que canonizam autores europeus, em livros didáticos que ignoram o protagonismo negro, em práticas pedagógicas que não reconhecem a sabedoria das comunidades quilombolas como ciência e como cultura. Ela também se manifesta na ausência de referências culturais locais, na invisibilização das línguas e tradições quilombolas, e na imposição de padrões estéticos e comportamentais que reforçam a hierarquia racial. Dessa forma, a escola reproduz estruturas de poder que marginalizam saberes e identidades

negras, dificultando a construção de uma educação verdadeiramente plural e inclusiva.

Tudo isso, lembra Almeida (2019, p. 12), não é apenas uma coincidência: é resultado de um sistema que realiza a “primazia de uma opressão em relação a outras”. E quando a opressão se torna norma, a exclusão passa despercebida.

Em acréscimo, Schucman (2014, p. 84) observa que:

A branquitude é entendida como uma ideologia em que os sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade.

Os privilégios associados à branquitude são frequentemente evidentes nas interações cotidianas. Por exemplo, pessoas brancas tendem a se sentir mais seguras em espaços públicos, são menos suspeitas em relação a atividades criminosas e enfrentam menos incidências de violência policial. Adicionalmente, a branquitude proporciona a essas pessoas uma sensação de conforto e acolhimento em diversos ambientes sociais. Em contrapartida, indivíduos não brancos frequentemente enfrentam discriminação, preconceito e exclusão. Esse cenário contribui para a perpetuação da desigualdade racial, conforme os estudos de Bento (2002), que abordam o pacto narcísico da branquitude — um mecanismo pelo qual o grupo dominante se protege da reflexão crítica sobre seus privilégios, mantendo-se alienado ao sofrimento para preservar sua autoimagem e poder.

Dado o exposto, é preciso dizer que a ausência do debate sobre branquitude e racismo não é inocente, mas sim um projeto estratégico: um projeto de exclusão que mantém privilégios enquanto silencia vozes; um projeto que atua por meio da negação, da diferença e da imposição de uma suposta neutralidade branca, urbana e elitista que possui essa estrutura erguida com o racismo como base. E, como todo projeto histórico, pode ser desmontado. Para isso, é necessário abrir espaço para o incômodo, para a dúvida e para o confronto. Como Almeida (2019) propõe, “não basta identificar o racismo - é preciso agir sobre ele, com políticas públicas efetivas, formação docente comprometida e escuta ativa das comunidades negras e quilombolas.” Na EJA Quilombola, esses silêncios se manifestam em conteúdos que não dialogam com o território, em metodologias que desconsideram o ritmo da comunidade e em espaços escolares que não acolhem a corporeidade e a oralidade desse povo, na precariedade condicional da infraestrutura dessas escolas, na dificuldade de professores que sejam quilombolas ou que tenham formação adequada

para trabalhar nessa modalidade educativa. A ausência da história afro-brasileira nos livros, a invisibilização dos territórios quilombolas nas disciplinas e a falta de formação antirracista nos cursos de pedagogia não são meras falhas isoladas; podem ser compreendidas como um projeto político de apagamento dessas populações, de seus saberes, de seus modos de ver e de estar no mundo.

A escola pode até não desejar excluir, mas se ela não age para incluir de forma intencional, ela está sim contribuindo para o racismo. A invisibilização do racismo e da branquitude na produção acadêmica sobre a EJA quilombola reflete uma negação sistemática da centralidade das questões raciais na educação. Esse apagamento não é casual, mas sim fruto de uma estrutura que reforça a universalização de um modelo pedagógico eurocentrado, silenciando epistemologias negras e quilombolas. A ausência de referências à resistência histórica dos quilombos, bem como a negligência em reconhecer as contribuições intelectuais e culturais dos povos quilombolas, revela um projeto que marginaliza esses grupos, bem como perpetua a ideia de que a educação formal pode existir sem considerar a diversidade racial e cultural presente no Brasil.

Além disso, a branquitude se coloca como padrão neutro, dificultando o reconhecimento de seu papel na construção e manutenção dessas exclusões. Quando as pesquisas sobre a EJA quilombola não problematizam o lugar do branco na educação e nas relações raciais, contribuem para a falsa ideia de que a escola é um espaço democrático por natureza. No entanto, sem um compromisso explícito com a justiça racial, as práticas pedagógicas acabam reforçando desigualdades e reproduzindo um currículo que desconsidera as experiências e saberes quilombolas. Portanto, questionar essa ausência é essencial para a construção de uma educação que verdadeiramente inclua e valorize os sujeitos quilombolas, reconhecendo-os como protagonistas de suas trajetórias e conhecimentos.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) configura-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, uma escolha metodológica que reflete a opção por um olhar interpretativo e crítico sobre o tema. Essa abordagem não é neutra nem casual; ao contrário, ela se articula diretamente aos objetivos do estudo, que busca analisar criticamente as representações presentes na literatura acadêmica, bem como

realizar uma denúncia sobre as lacunas e apagamentos em torno da educação quilombola. A pesquisa qualitativa bibliográfica, ao permitir o exame aprofundado de textos, documentos e produções acadêmicas, oferece o fundamento teórico necessário para compreender as complexidades sociais e culturais envolvidas. Assim como afirma Minayo (2007), a pesquisa qualitativa não busca verdades absolutas, mas compreensões aprofundadas, mergulha nos sentidos e nas contradições dos fenômenos sociais, permitindo o olhar sensível sobre temas historicamente silenciados, como é o caso da EJA em comunidades quilombolas.

A opção pela pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), consiste em um processo sistemático de levantamento, leitura e análise de produções já publicadas, com o propósito de examinar contribuições anteriores sobre o objeto investigado. Mais do que reunir autores, trata-se aqui de construir uma rede crítica de sentidos, costurada entre palavras, ausências e entrelinhas, através da escuta atenta dos textos e do que eles deixam de dizer.

O campo de análise delimitado neste trabalho possui um recorte temporal entre 2014 e 2024, embora a pesquisa bibliográfica se concentre em somente três artigos científicos publicados entre estes anos em periódicos nacionais qualificados pela CAPES.

A seleção dos textos se deu por meio de buscas realizadas nas bases Scielo, ANPED e Portal de Periódicos CAPES, utilizando-se os seguintes descritores: “educação de jovens e adultos quilombola”, “EJA quilombola”, “Quilombola”.

As combinações entre os descritores foram feitas com operadores booleanos como AND e OR, por exemplo:

- “educação de jovens e adultos” AND “quilombola”
- “EJA” OR “quilombola”

Foi identificado inicialmente um trabalho na base ANPED Norte, um na Scielo e cinco no Portal de Periódicos CAPES. Após leitura dos títulos, resumos e textos completos, foram excluídos artigos que não apresentavam enfoque específico na temática da EJA quilombola em conjunto, e posteriormente selecionados três artigos por atenderem aos seguintes critérios de inclusão: Publicações entre 2014 e 2024; textos publicados em periódicos qualificados pela CAPES; relevância temática e relação direta com a problemática do estudo (Educação de Jovens e Adultos - EJA e comunidades quilombolas). São eles:

1. Educação do Campo adaptando métodos pedagógicos: proposta para EJA sem evasão nas comunidades quilombolas (2018);

2. Educação de jovens e adultos e desenvolvimento local em comunidades quilombolas rurais brasileiros (2020);

3. A Ludicidade na EJA/Campo no contexto de uma escola da comunidade Matinha dos Pretos, Feira de Santana - BA (2021).

Essas produções foram selecionadas com base em critérios de pertinência temática e representatividade no cenário acadêmico, compondo o terreno simbólico no qual serão semeadas as reflexões deste estudo. O olhar que guia a análise é atento à procura do não dito, voltado especialmente para os silêncios, os apagamentos e as lacunas narrativas que dizem tanto quanto as palavras escritas.

Essas produções foram selecionadas a partir de critérios que asseguram não apenas a pertinência temática e a representatividade no campo acadêmico, mas também a capacidade de revelar e tensionar os mecanismos de invisibilização presentes na abordagem da EJA quilombola. O terreno simbólico que sustenta este estudo não se constrói apenas sobre as palavras registradas, mas inclui os vazios discursivos que permeiam o campo investigado. Tais silêncios não são meras ausências ou lapsos acidentais, mas sim reveladores de escolhas epistemológicas e políticas que moldam o conhecimento e definem quais narrativas são legitimadas ou excluídas. Conforme apontam teóricos como Michel Foucault (FOUCAULT, 1970, p.2) e Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2000), o silêncio discursivo pode ser interpretado como um mecanismo de poder, que atua na construção social da realidade, excluindo saberes subalternizados e reforçando estruturas de dominação.

Assim sendo, o olhar que orienta a análise se fixa na procura do não dito, nos apagamentos sistemáticos e nas lacunas narrativas que carregam em si uma eloquência própria, revelando tanto quanto, ou até mais, do que os discursos explícitos. O fio teórico que orienta a leitura e a análise é tecido a partir das contribuições de Almeida (2019), especialmente sua abordagem do racismo estrutural em "O que é Racismo Estrutural"; segundo o autor, o racismo não é um desvio ou patologia social, mas uma manifestação normal da sociedade, que integra a organização política, econômica e institucional, moldando relações cotidianas e sustentando desigualdades históricas e sistemáticas. Como afirma Almeida: "o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea" (ALMEIDA, 2019, p. 15).

Essa compreensão fundamenta a escolha por uma análise que vá além da denúncia dos atos discriminatórios, atentando para os mecanismos sociais e

simbólicos que sustentam as exclusões e silenciam as violências vividas por sujeitos quilombolas na EJA.

A análise também é atravessada pelas contribuições de Schucman (2014), em “Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude e poder na cidade de São Paulo”. Somam-se a essas referências as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012) e a Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais de Florianópolis (Secretaria de Educação de Florianópolis, 2022), mobilizadas aqui como instrumentos críticos de reconstrução pedagógica. A articulação desses elementos busca fundamentar a análise, além de tensionar os silêncios e apagamentos históricos que atravessam a educação quilombola, construindo um espaço de reflexão que reposicione epistemologias marginalizadas e fortaleça uma prática pedagógica comprometida com a justiça racial.

Além disso, a Política de Educação Escolar Quilombola do Estado de Santa Catarina (Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, 2024), documento recente que marca um avanço normativo importante, mas que também revela as distâncias entre o que está no papel e o que se concretiza na prática educativa das comunidades quilombolas catarinenses. É nesse vão, entre norma e vivência, entre discurso e realidade, é possível observar o que Stephen Ball (1994), citado por Mainardes (2006), nomeia como “ciclo de políticas educacionais”, que propõe uma análise das políticas não como textos acabados, mas como processos marcados por disputas, interpretações e reformulações em diferentes contextos: o de influência, o de produção de textos, o da prática e o dos efeitos. Assim, considera-se que a política não se encerra em sua formulação legal, mas se ressignifica nas mãos dos sujeitos que a vivenciam em seus contextos cotidianos. Ao adotar essa perspectiva, o estudo evidencia que a materialização da Política de Educação Escolar Quilombola depende diretamente das leituras que os agentes locais fazem do texto da política, das condições institucionais e estruturais para sua implementação, bem como das tensões entre os diferentes interesses e discursos que atravessam o campo educacional.

Como parte da opção metodológica, foram selecionadas palavras-chave específicas para a busca documental e bibliográfica: "Educação de Jovens e Adultos quilombola", "EJA quilombola", "Educação Quilombola" e "Quilombola". A escolha criteriosa desses termos se justifica por sua centralidade para o recorte temático do estudo, permitindo o acesso a produções acadêmicas e documentos que abordam diretamente as especificidades históricas, culturais e pedagógicas relacionadas aos

territórios quilombolas e à educação de jovens e adultos. Essa estratégia visa garantir a relevância e a abrangência das fontes selecionadas, alinhando-se às recomendações metodológicas para pesquisas qualitativas em ciências sociais e educação.

O quadro apresentado abaixo trata-se de uma sistematização dos três artigos científicos publicados entre os anos de 2018 e 2021 que compõem o corpo de análise deste TCC. Cada linha da tabela reúne o título do artigo e o resumo correspondente, possibilitando a identificação de temas, abordagens e objetivos relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) em comunidades quilombolas. Essa organização permite uma leitura comparativa e crítica dos estudos selecionados, servindo como base para a análise da presença e/ou ausência do debate sobre racismo estrutural, branquitude e quilombolas.

Quadro 1 – Artigos selecionados sobre a EJA em comunidades quilombolas (2018 – 2021)

<b>AUTORES</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>RESUMO</b>	<b>PALAVRAS CHAVE</b>
Iêda Ribeiro Rodrigues; Haroldo de Vasconcelos Bentes.	2018	Educação do Campo adaptando métodos pedagógicos: Proposta para EJA sem evasão nas comunidades quilombolas.	“O presente artigo propõe a inclusão de procedimentos pedagógicos que valorizem a cultura local nas turmas da EJA de duas escolas de comunidades quilombolas. Objetiva-se a partir deste método a participação regular do aluno na escola, propondo assim a redução no índice de evasão escolar através da modificação do ensino em sala de aula. Apresenta-se relatos da modificação do ensino em sala de aula. Apresenta-se relatos de alunos e professores onde justifica-se o problema da evasão. Sugere-se dinâmicas diferenciadas exemplificadas na disciplina de Filosofia de Educação com uma das turmas de Educação do Campo (UFPA). No campo teórico defende-se um ensino que prioriza as especificidades dos	EJA; Evasão; Método Pedagógico; Educação do Campo.

			<p>sujeitos da EJA e da cultura local. Contextualizando com Haroldo Bentes (2010; 2016), Caldart (2000; 2012) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Escolas do Campo e Educação Quilombola. Dentro dos fundamentos metodológicos aborda-se a integração de métodos pedagógicos adaptador de acordo com a cultura local. Dialoga-se sobre o entrosamento e interesse do aluno da EJA com disciplinas. Norteia-se no final que a troca de saberes professor-aluno estimula o crescimento socioeducacional. Incentivando a permanência do aluno na escola e reduzindo o índice de evasão escolar.”</p>	
<p>Luciane Bacheti; Armando Loureiro; Artur Cristóvão; Alexandre Salles.</p>	2020	<p>Educação de jovens e adultos e desenvolvimento local em comunidades quilombolas rurais brasileiros.</p>	<p>“Este artigo aborda a educação de jovens e adultos (EJA) como força catalisadora da participação comunitária e de processos de desenvolvimento local no contexto de uma comunidade quilombola rural brasileira. Em tal contexto se buscou compreender melhor qual o papel da educação de jovens e adultos, identificando fatores que potencializam ou que inibem processos educativos articulados com dinâmicas de desenvolvimento local. O desenho metodológico se pautou por abordagens participativas centradas na pesquisa-ação, implicando lideranças quilombolas na construção compartilhada de processos educativos não formais definidos por elas como prioritários. Para tanto, propôs-se o Programa EJA e Desenvolvimento Local, vinculado a uma instituição educacional, que materializou atividades educativas não formais referentes à homeopatia rural; técnicas em armazenamento de água; e roteiro turístico quilombola de base comunitária. Um dos principais desafios identificados foi a organização de tempos-espacos favoráveis à participação comunitária. Contudo, os principais</p>	<p>Educação de jovens e adultos; Comunidade quilombola; Participação comunitária.</p>

			resultados apontaram a educação de jovens e adultos como ferramenta de participação comunitária e mediadora de conflitos endógenos por meio dos círculos de diálogo, que geraram aprendizagens colaborativas, engajando quilombolas e parceiros externos na busca de soluções dos problemas comunitários inibidores de processos estruturantes de desenvolvimento local.”	
Suely das Virgens Souza; Idalina Souza Mascarenhas Borghi; Maricleide Pereira de Lima Mendes Klayton Santana Porto.	2021	A Ludicidade na EJA/ Campo no contexto de uma escola da comunidade matinha dos pretos, Feira de Santana – BA.	“O presente trabalho é resultado de uma pesquisa que tem por objetivo compreender as concepções de ludicidade de uma professora de Ciências que atua na EJA/Campo e a importância atribuída a essa ferramenta pedagógica no ensino de Ciências, em uma escola quilombola do campo localizada no município de Feira de Santana/BA. O estudo foi balizado pelos princípios da abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, e para a coleta das informações foram utilizadas a entrevista semiestruturada, observação e análise documental. A pesquisa indica que a ludicidade inserida no contexto escolar e cotidiano do aluno precisa superar o caráter da brincadeira, constituindo-se como ferramenta fundamental para a promoção de propostas pedagógicas que despertem prazer, contribuindo para a aprendizagem do aluno de forma significativa, principalmente nesta modalidade de ensino, composta por atores sociais que foram excluídos da educação formal. Diante da análise dos resultados, constatamos certa contradição entre os discursos que circulam no ambiente escolar, o que foi observado em sala e o que consta no Projeto Político Pedagógico da escola, revelando um distanciamento entre o que se pensa sobre ludicidade e o que se faz na prática. Todavia, é fundamental reconhecer que os	Ludicidade; Ciências da natureza; Educação de jovens e adultos; Educação do campo.

			educadores não podem ser responsabilizados, quando da impossibilidade da mediação de práticas lúdicas, uma vez que não tiveram acesso à formação inicial e continuada condizente com tais práticas.”	
--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Ao observar os três artigos sistematizados no Quadro 1, é possível perceber que, embora as produções acadêmicas apresentem experiências importantes desenvolvidas em contextos quilombolas, há uma lacuna evidente no enfrentamento das questões de racismo estrutural e branquitude nas práticas pedagógicas da EJA quilombola.

Além disso, chama atenção o número reduzido de estudos encontrados. Foram localizados apenas três artigos que tratam especificamente da EJA em comunidades quilombolas nos últimos dez anos, por meio de buscas no Portal de Periódicos da CAPES. A escassez de produções acadêmicas com esse foco específico evidencia a negligência histórica com esses sujeitos e territórios, o que reafirma a importância de ampliar o debate, tensionar os silêncios e produzir pesquisas que realmente dialoguem com os saberes, as realidades e as lutas das comunidades quilombolas.

Dessa forma, o quadro apresentado não apenas sistematiza dados, mas explicita o vazio teórico e político existente na produção científica brasileira sobre o tema.

## **5EJA QUILOMBOLA EM SANTA CATARINA**

A EJA é um território de “segundas chances”, de recomeços tardios que, muitas vezes, nem deveriam ser necessários. Porém, quando se trata da EJA quilombola, o peso das desigualdades se torna ainda mais evidente. Para os sujeitos quilombolas, essa “segunda chance” representa frequentemente a primeira oportunidade real de acesso à educação formal. Os corpos negros e quilombolas que

chegam a essas salas carregam muito mais do que cadernos: trazem as marcas profundas de uma história marcada pela exclusão, pelo racismo e pela negligência do Estado.

Ainda que as diretrizes estabelecidas reconheçam o direito à EJA diferenciada, o que se vê, no entanto, na prática educacional, é um mar de ausências: falta de políticas públicas, currículos pasteurizados, distantes da realidade, e um silêncio sobre aquilo que realmente importa — a vida, os saberes e os sonhos desses sujeitos. Como aponta Mombelli (2018), é preciso que a EJA quilombola seja um espaço onde o pertencimento seja reconstruído, onde a identidade seja celebrada e onde a história não seja mais uma ferida, mas uma força.

Em Santa Catarina, a implementação da Política de Educação Escolar Quilombola, conforme delineada no Caderno da Política de Educação Escolar Quilombola, reconhece a necessidade de uma abordagem educacional que respeite e valorize as especificidades culturais, históricas e sociais das comunidades quilombolas. Essa política enfatiza a importância de currículos que dialoguem com a realidade dessas comunidades, incorporando saberes tradicionais, práticas culturais e a valorização da identidade quilombola.

Portanto, a efetivação de uma EJA quilombola em Santa Catarina requer tanto a implementação das diretrizes políticas, como um compromisso contínuo com a escuta ativa das comunidades, a valorização de seus saberes e a promoção de uma educação que seja, de fato, transformadora.

Além disso, a Política de Educação Escolar Quilombola de Santa Catarina estrutura-se a partir de princípios fundamentais que devem orientar toda prática pedagógica desenvolvida com as comunidades quilombolas, sendo elas: ancestralidade, oralidade, mulher quilombola, cultura afro-brasileira, territorialidade, saberes locais e tecnologias autossustentáveis. A ancestralidade valoriza os grãos e os mais velhos como guardiões da memória e da identidade coletiva. A oralidade, por sua vez, sustenta a transmissão de saberes por meio dos “causos”, das rodas de conversa e das histórias vividas. A centralidade da mulher quilombola como liderança, cuidadora, organizadora da vida e da luta é reconhecida como eixo vital para a continuidade da comunidade. Já os saberes locais e tecnologias autossustentáveis conectam o currículo às práticas tradicionais de cultivo, manejo ambiental, cuidado com a saúde e economia comunitária. Deste modo, incorporar esses princípios às práticas pedagógicas da EJA quilombola é mais do que respeitar a diversidade: é

garantir uma educação que nasce do território, valoriza seus sujeitos e rompe com o apagamento imposto pela colonialidade

Em Santa Catarina, a presença de 21 comunidades quilombolas já evidencia a necessidade urgente de garantir o direito à educação para esses grupos. Nesse sentido, é fundamental adotar uma abordagem específica que respeite suas identidades e trajetórias históricas. As diretrizes nacionais reconhecem essa necessidade, mas sua implementação ainda enfrenta diversos desafios, o que ressalta a importância de ampliar o debate e fortalecer políticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

O quadro abaixo apresenta a relação entre a presença de comunidade quilombola com a respectiva gerência em seus municípios. As certificações atentam para a existência de processos públicos de reconhecimento de longa data.

Quadro 2 - Comunidades quilombolas certificadas ou em processo de certificação em Santa Catarina (2020)

Nº	Comunidade	Município	Certificada	Nº Pessoas MNU/Liderança	Nº Famílias MNU/Liderança
1	Invernada dos Negros I	Abdon Batista	Sim	250	80
2	Areias Pequenas I	Araquari	Sim	125	25
3	Itapocu II	Araquari	Sim	200	40
4	Rosalina	Araranguá	Em análise	175	35
5	Morro do Boi	Balneário Camboriú	Sim	30	25
6	Invernada dos Negros II	Campos Novos	Sim	550	220
7	Ilhotinha	Capivari de Baixo	Sim	480	120
8	Vidal Martins/Rio Vermelho/Costa da Lagoa	Florianópolis	Sim	65	31
9	Mocotó / Queimada	Florianópolis	Não	235	47
10	Morro do Fortunato	Garopaba	Sim	390	78
11	Aldeia	Garopaba	Sim	410	82
12	Beco do Caminho Curto	Joinville	Sim	200	40
13	Ribeirão do Cubatão	Joinville	Sim	80	15
14	Campo dos Poli	Monte Carlo	Em atualização	-	-
15	Campo dos Poli	Fraiburgo	Sim	57	21
16	Toca Santa Cruz	Paulo Lopes	Sim	285	57
17	Valongo	Porto Belo	Sim	90	31
18	São Roque	Praia Grande	Sim	150	61
19	Caldas do Cubatão	Santo Amaro da Imperatriz	Sim	658	262
20	Tabuleiro	Santo Amaro da Imperatriz	Sim	85	33
21	Tapera	São Francisco do Sul	Sim	80	47
	Totais:	16 municípios	21 comunidades	4.595	1.350

Fonte: GERÊNCIA DE POLÍTICAS PARA IGUALDADE RACIAL E IMIGRANTES – GEIRI.

A Política da Educação Escolar Quilombola demonstra que a educação quilombola não se limita à transmissão de conteúdos formais, mas também se preocupa em reconhecer e fortalecer os saberes tradicionais dessas comunidades.

Em Santa Catarina, a Política de Educação Escolar Quilombola (SED/ SC, 2024) reconhece práticas agrícolas como o cultivo tradicional, medicina popular,

oralidade ancestral e formas próprias de organização comunitária são elementos pedagógicos fundamentais que precisam ser valorizados no currículo escolar. A ausência desses conhecimentos nos materiais didáticos contribui para a invisibilização da cultura quilombola, reforçando a necessidade de uma abordagem educacional que contemple essa diversidade.

Essa política educacional não foi concebida de maneira isolada por burocratas de gabinete, mas construída em diálogo com os movimentos sociais negros e quilombolas, que reivindicaram e estruturaram propostas alinhadas às demandas de suas comunidades. Assim, essas vozes foram centrais nesse processo, garantindo que seus modos de vidas, conhecimentos e necessidades fossem contempladas de forma concreta e legítima, fortalecendo o compromisso com uma educação que reconheça e respeite sua identidade e trajetória histórica.

## **6 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?**

### **6.1 RACISMO E A BRANQUITUDE NO CONTEXTO DA EJA QUILOMBOLA**

Ao analisar os três artigos selecionados, que orbitam em torno das temáticas do racismo estrutural e da branquitude, percebe-se uma ausência desses conceitos nos textos acadêmicos revisados, ainda que os desafios enfrentados por estudantes quilombolas estejam presentes de forma indireta e fragmentada. Esses desafios enfrentados por estudantes quilombolas surgem em momentos específicos, como na abordagem da evasão escolar, na análise das práticas pedagógicas e nas tensões entre o currículo e os saberes das comunidades. No entanto, essa abordagem não reconhece plenamente o impacto do racismo institucional na desvalorização dos saberes quilombolas e nas condições precárias de ensino enfrentadas por essas comunidades.

No artigo de Rodrigues e Vasconcelos (2018), por exemplo, os autores destacam que a evasão escolar está diretamente relacionada à ausência de metodologias que valorizem a cultura local:

No âmbito dessas diretrizes e com vistas ao problema de evasão nas escolas de comunidades quilombolas e do campo, propõe-se a inclusão de procedimentos pedagógicos adaptados às culturas locais nas turmas da EJA, visando estabelecer uma relação escola-origem-cultura.

Objetiva-se, contudo, que as especificidades desses sujeitos se adentrem no ambiente escolar, para que seja resgatado o interesse da escola pelos conhecimentos locais, ao incentivar o aluno a participar das atividades interdisciplinares com mais liberdade de expressão. (RODRIGUES; VASCONCELOS, 2018, p. 5).

Aqui, o silêncio sobre o racismo institucional é evidente, pois não se reconhece o apagamento cultural como uma expressão do projeto racial que estrutura o modelo educacional brasileiro.

No texto de Souza et al. (2021), os desafios se apresentam na contradição entre o que se diz e o que se faz. Embora o Projeto Político Pedagógico da escola quilombola declare o compromisso com a ancestralidade e a cultura local, a prática pedagógica relatada pela professora entrevistada revela que essas dimensões são pouco exploradas, ocorrendo apenas em datas comemorativas ou em momentos isolados realizados pela escola:

percebemos que ela compreende o que é ludicidade e como essa ferramenta pode contribuir de forma significativa para o processo de ensino e de aprendizagem de alunos da EJA. No entanto, há uma contradição nas respostas da educadora, pois se levarmos em consideração o discurso da mesma e o que foi observado na prática e na resposta anterior da professora, quando afirma que usa a ludicidade apenas de vez em quando, há um grande distanciamento entre o que pensa sobre ludicidade e o que é feito na prática. Esse entendimento se justifica com a observação das aulas, visto que a professora priorizava a explanação dos assuntos a partir da escrita de algumas observações no quadro e seguindo fielmente o livro didático. (SOUZA et al., 2021, p. 20,21)

Além disso, a própria professora reconhece que há uma ausência de ludicidade nas práticas cotidianas:

os alunos que preferem aulas expositivas são os alunos mais velhos, acostumados ao tradicionalismo do quadro, livro e caderno. Esses alunos são citados como tímidos, não se sentindo à vontade para participar de atividades diferenciadas. (SOUZA et al., 2021, p. 17)

Evidenciando o quanto o modelo tradicional ainda prevalece, desconsiderando as vivências dos sujeitos do campo.

Essas ausências também aparecem no artigo de Silva, Lourenço e Salles (2020), quando se discute o desenvolvimento local nas comunidades quilombolas. Ainda que se reconheça a importância da participação comunitária, o texto evita a

problematização das relações de poder que atravessam a escola, as práticas participativas ainda se limitam às ações desenvolvidas fora do ambiente escolar, sem transformações significativas na estrutura curricular:

Em diálogos informais após uma das atividades religiosas, um agricultor quilombola sugeriu aos pesquisadores que se realizasse o curso de homeopatia na agricultura familiar, pois ele o havia feito em uma universidade, em outro estado e estava disposto a compartilhar com a comunidade esse saber, mas precisava de ajuda. O presidente da associação acolheu e, em maio de 2016, iniciou-se a construção do projeto do curso, articulação de parcerias internas e externas, mobilização da comunidade e dos parceiros externos. Após a realização desse curso, em agosto, um grupo de participantes, incluindo lideranças da comunidade, agentes externos e pesquisadores, propôs encontros mensais para dar continuidade às experiências práticas da homeopatia rural, sob a coordenação do agricultor quilombola, o que ocorreu de setembro a dezembro. (SILVA; LOURENÇO; SALLES, 2020, p. 7).

A omissão da branquitude enquanto estrutura que determina o que é considerado saber válido impede o avanço de práticas pedagógicas antirracistas. Ela é compreendida como uma estrutura de poder que define quais vozes são legitimadas e quais discursos são considerados referência na educação, também está ausente nos textos analisados. Não se questiona quem determina os currículos, quais perspectivas são aceitas como conhecimento válido ou como o olhar branco dominante influencia o ensino.

O silêncio em torno da branquitude é um dos mecanismos que sustentam seu funcionamento, precisamente porque opera sem ser nomeada. Como afirma Souza . (2021, p. 21)

o lúdico precisa ser um trabalho contínuo durante a mediação dos conteúdos programáticos, sendo valorizado o conhecimento prévio do aluno e uma relação intensa com as práticas socioculturais presentes no cotidiano dos estudantes da EJA/Campo e não apenas trabalhos pontuais em algumas circunstâncias.

Os artigos revisados reproduzem essa ausência ao tratar a educação quilombola apenas como uma questão metodológica, sem reconhecer o projeto mais amplo de exclusão racial que estrutura esse modelo educacional. Dessa forma, legitimam a branquitude como norma do humano e como projeto civilizatório.

A inconstante falta de enfrentamento político evita o conflito, adotando um tom conciliador na produção dos artigos, especialmente nos aspectos de inclusão e aprimoramento das práticas pedagógicas. Esse movimento de silêncios e ausências

impede a afirmação da pluralidade populacional e reforça a construção de um imaginário branco-centrado em Santa Catarina, tanto para a população local quanto para o restante do Brasil, que nos percebe como a “Europa Brasileira”. Essa expressão se deve à forte imigração europeia no estado, que influenciou sua cultura, arquitetura e padrões sociais, consolidando uma identidade branca idealizada que, muitas vezes, invisibiliza as populações negras, indígenas e quilombolas presentes na região.

De tal modo, a construção discursiva de Santa Catarina como “Europa Brasileira”, é mais do que uma estratégia turística ou cultural: é um projeto político que relega as populações negras e quilombolas à invisibilidade, a não existência. Como destaca Della Flora (2024), essa narrativa branca e colonial apaga as presenças negras que sempre habitaram o estado e contribui para o apagamento das diferenças raciais. Quando a branquitude se firma como identidade fundadora do estado, todo o resto é tratado como exceção ou desvio. Essa ideologia está entranhada nos currículos, nas formações docentes e nas práticas escolares que ainda resistem em reconhecer o território quilombola como espaço legítimo de produção de conhecimento. Confrontar esse discurso oficial é parte fundamental da luta por uma EJA quilombola que não apenas inclua, mas também valorize e fortaleça os saberes dos povos negros catarinenses.

Para Adichie (2019), a história única de uma nigeriana proveniente de uma família convencional de classe média nos alerta sobre os riscos de apresentar apenas uma versão da realidade, especialmente quando essa narrativa é imposta por aqueles que detêm o poder. Segundo a autora:

A história única cria estereótipos falsos e incompletos. Destacando a pobreza que via ao redor, sentir pena de pessoas negras antes de conhecê-las era parte da minha história. Era reconhecida conscientemente como africana, mas, quando mencionava a África, as pessoas se voltavam para mim (Adichie, 2019).

Relatos históricos exemplificam como a “história única” — uma narrativa dominante marcada pelo preconceito e pela desumanização — tem sido usada para construir e perpetuar estereótipos negativos sobre os povos africanos e quilombolas, marginalizando suas identidades e negando-lhes o protagonismo em suas próprias histórias. John Locke, por exemplo, velejou para a África Ocidental em 1554 e

descreveu os africanos negros de maneira desumanizante: “Animais que não têm casa”, escreveu. E mais: “Também é um povo sem cabeça, com a boca e os olhos no peito.” Um lugar marcado pela negatividade, pela diferença, pela escuridão. Uma visão que se repete nas palavras do poeta Rudyard Kipling, ao definir esses povos como “metade demônio, metade criança”. Essa narrativa reforça a construção dos sujeitos quilombolas como “os outros”, aqueles que devem ser integrados, mas nunca reconhecidos como protagonistas de suas próprias histórias.

Quando analisamos a produção acadêmica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) quilombola, percebemos que, muitas vezes, essa produção conta apenas uma versão da história: a da inclusão técnica e da adaptação metodológica. No entanto, silencia a estrutura racista que sustenta o sistema educacional. Romper com essa lógica significa trazer outras histórias vividas, abrir espaço para narrativas de resistência — aquelas que emergem dos quilombos, resgatando vozes que insistem em existir apesar da exclusão.

## 6.2 OS SILÊNCIOS E AS AUSÊNCIAS QUE ATRAVESSAM A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS

Apesar da existência de uma política estadual específica para a educação escolar quilombola em Santa Catarina, bem como da Matriz Curricular da rede de Florianópolis, a qual aponta caminhos e propõe rupturas, ainda persistem barreiras para que essas diretrizes se traduzam em transformações efetivas nas escolas quilombolas. A presença da lei anuncia direitos, mas é no intervalo entre o discurso e a realidade que os silêncios se revelam.

A Matriz Curricular da rede de Florianópolis (2022) propõe, em seus fundamentos, a valorização da história e da cultura afro-brasileira desde a educação infantil, articulando os princípios da Lei 10.639/2003 com práticas pedagógicas que priorizem o território, a identidade e os saberes locais. A matriz reconhece a importância de incorporar narrativas negras nos conteúdos escolares e incentiva a construção de um currículo descolonizador, que combata o epistemicídio e legitime os conhecimentos produzidos pelas comunidades quilombolas.

Ela sugere, ademais, práticas que fortaleçam o pertencimento, como o estudo da história das comunidades negras locais; o uso de metodologias baseadas na oralidade, na corporeidade e nos rituais; e a promoção de formações docentes

voltadas para a equidade racial. No entanto, mesmo com essas orientações avançadas, a implementação ainda é frágil.

Os artigos analisados neste Trabalho de Conclusão de Curso apresentam experiências relevantes em que professores e comunidades retomam a educação a partir da realidade atual dos alunos. Dessa vivência, surgem ideias para valorizar a cultura local por meio da ludicidade e da troca entre estudantes e professores, aspectos essenciais para a formação de profissionais comprometidos com a realidade das comunidades quilombolas. A partir dessa análise, é importante destacar o novo curso de Licenciatura em Educação Quilombola, criado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2024. Essa iniciativa é extremamente relevante, pois oferece uma formação específica para educadores quilombolas, contribuindo para a valorização e fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas a essas comunidades.

O curso mostra que é possível construir uma educação feita com os quilombolas e não apenas sobre eles, do território e para o território. Sendo assim, a Matriz Curricular de Florianópolis sinaliza avanços ao incluir o estudo da cultura afro-brasileira desde a educação infantil. Isto posto, podemos afirmar que a educação quilombola não deve ser vista como um “projeto” isolado, mas sim como parte fundamental da educação pública brasileira, com ênfase na luta antirracista.

Diante de tudo isso, concluímos que, sem a escuta ativa das lideranças quilombolas, sem uma formação docente comprometida e sem investimentos efetivos, permanece um vazio entre a intenção e a ação, tornando impossível a implementação de um currículo que atenda aos parâmetros exigidos. O racismo estrutural permanece vivo e atuante nas escolas da cidade, e a EJA quilombola, frequentemente marginalizada, silenciada e ignorada, reforça a urgência de romper com a hegemonia da branquitude.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nasce da ausência de escuta, representatividade e do enfrentamento direto da opressão que historicamente nega visibilidade aos povos quilombolas, bem como o direito à educação com identidade, respeito e pertencimento. Nas pesquisas acadêmicas analisadas, o racismo raramente é nomeado como eixo estruturante das desigualdades, enquanto a branquitude permanece como uma estrutura silenciosa na organização escolar.

Ao longo dos capítulos, evidenciou-se que as pesquisas analisadas demonstram comprometimento com os projetos político-pedagógicos das escolas quilombolas, mas permanecem distantes da realidade atual, desconsiderando o território, os saberes e as dores da população. Contudo, essas ausências indicam que há ainda muito a ser feito, especialmente diante do silêncio existente na comunidade quilombola em relação à branquitude. Este estudo, para tanto, teve como objetivo principal aprofundar-se nas produções acadêmicas que abordam a interseção entre racismo estrutural, branquitude e Educação de Jovens e Adultos (EJA) quilombola, considerando as publicações disponíveis no Periódico Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tecendo-o por meio da escrita.

Além disso, é importante destacar que os artigos aqui analisados atendem às demandas das comunidades quilombolas, mas ignoram o racismo estrutural que persiste há décadas, sem apresentar respostas efetivas para os desafios atuais. Desde que me conheço por gente, reconheço a existência contínua do racismo estrutural; em contrapartida, a branquitude vigente frequentemente considerou o quilombo desnecessário para a subsistência e resistência da população negra, que continua a sofrer as consequências do racismo.

A EJA quilombola surgiu como um instrumento de “esperança” e de reconstrução para as comunidades, buscando transformar a escola de um espaço de adaptação em um espaço de afirmação, onde os alunos possam se sentir incluídos na sociedade escolarizada, especialmente considerando que muitos ainda não foram alfabetizados.

Por fim, concluímos este estudo reafirmando que a EJA Quilombola deve ser um projeto pedagógico enraizado na memória e no sentimento de pertencimento que as comunidades negras, especialmente os quilombos, merecem.

Seja Quilombo!

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES-BRITO, Alan. **Educação escolar quilombola: desafios para o ensino de Física e Astronomia**. Zumbi Dandara – Revista Pluriversidade em Educação das Relações Étnico-Raciais, v. 1, n. 1, p. 17–29, 2022.
- AVIZ, Roselete Fagundes de; SILVA FILHO, João Josué da. **Preto no Branco: um livro vivo**. Joinville: Cruz e Sousa Editora, [s.d.].
- BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: uma abordagem sociológica**. Tradução: Maria da Anunciação Almeida. Currículo sem Fronteiras, v. 4, n. 2, p. 29-50, jul./dez. 2004..
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Pacto narcísico da branquitude no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). **Raça como questão: História, ciência e identidades no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. p. 147-182.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- DELLA FLORA, Ângela. **A branquitude e seus atravessamentos no ethos de ítalos e teuto-brasileiros: uma análise do fenômeno racial no oeste catarinense**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/259004/PEED1751-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 10. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JORGE, Ione da Silva Jovino; COUTO, Ligia Paula; FRAGA, Letícia; OLIVEIRA, Ronna Freitas de Oliveira. O conceito de equidade e a educação escolar quilombola

no Paraná. Revista Educação & Políticas, v. 14, n. 1, 2025. DOI: 10.14393/REPOD-v14n1a2025-76512.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Mais Educação Campo – Eixo I: Gestão e Práticas Pedagógicas.** Brasília, DF: MEC, 2020. Atualizado em 4 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/despublicados/pronacampo/i-eixo-gestao-e-praticas-pedagogicas/mais-educacao-campo>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MOMBELLI, Maisa. **Educação quilombola e formação de professores: entre silêncios e potências.** Curitiba: Appris, 2018.

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

SANTA CATARINA- Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Escolar Quilombola do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: SED/SC, 2024.

SANTA CATARINA. **Gerência de Políticas para Igualdade Racial e Imigrantes – GEIRI.** Comunidades quilombolas em Santa Catarina. Secretaria de Estado da Assistência Social, Mulher e Família, [2020?].

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana.** São Paulo: Annablume, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. **Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais de Florianópolis.** Florianópolis: SME, 2022.

SANTA CATARINA- Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Escolar Quilombola do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: SED, 2018.