



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

Michele Rodrigues

Racismo e Branquitude na EJA: Reflexões a Partir das Discussões  
da ANPED

Florianópolis

2025



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

**Racismo e Branquitude na EJA:**

Reflexões a partir das discussões da ANPED

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Orientadora: Dr<sup>a</sup> Ângela Della Flora. Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sidneya Magaly Gaya.

Florianópolis

2025

## FICHA CATALOGRÁFICA

Rodrigues, Michele

Racismo e Branquitude na EJA: Reflexões a Partir das Discussões da ANPED/ Michele Rodrigues ; orientadora, Dr<sup>a</sup> Ângela Della Flora ; coorientadora, Dr<sup>a</sup> Sidneya Magaly Gaya. – 2024.

39 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) –  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Racismo estrutural. 4. Juventude negra. 5. Escola e preconceito racial. I. Della Flora, Ângela. II. Gaya, Sidneya Magaly. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. IV. Título.

MICHELE RODRIGUES

**Racismo e Branquitude na EJA:**

Reflexões a partir das discussões da ANPED

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

Florianópolis, 25 de Junho de 2025

---

Prof<sup>a</sup>. Dra.  
Coordenadora do Curso

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>, Dra.  
Orientadora, Dr<sup>a</sup> Ângela Della Flora  
Mes. Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>..  
Coorientadora Dr<sup>a</sup> Sidneya Magaly Gaya.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>.Ms.Gilson Lubalo Pembele  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>.Dr Daniel Berger Godinho  
Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC

Para o café, fiel companheiro de todas as noites insones e dias nebulosos. Esta dedicatória é para você, que esteve comigo em cada palavra escrita, cada parágrafo revisado e cada momento de desespero. Obrigado por ser a energia que eu precisava, mesmo quando não sabia mais o que estava fazendo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por nunca ter me desamparado. Em todos os momentos difíceis, foi Ele quem me sustentou, me fortaleceu e me guiou até aqui. Sem sua presença, nada disso seria possível.

À minha mãe, Dejanir de Fátima Rodrigues, meu eterno reconhecimento e gratidão. Mesmo diante de tantas dificuldades, enfrentando sozinha a árdua missão de criar três filhos, a senhora nunca mediu esforços para nos proteger e nos conduzir pelo melhor caminho. Obrigada por nunca desistir de nós, mesmo quando nós mesmos duvidávamos da nossa capacidade. Sua força, amor e fé foram — e sempre serão — meu maior exemplo.

À minha filha, Jully Rodrigues Ferreira, minha companheira de jornada, meu amor mais puro. Obrigada por todo apoio e compreensão ao longo dessa caminhada. Sei que, muitas vezes, precisei me ausentar, abrir mão de finais de semana ao seu lado e dividir meu tempo entre o trabalho e os estudos, mas você nunca reclamou. Pelo contrário, seu olhar carinhoso, seu afeto silencioso e sua confiança em mim foram meu combustível. Obrigada por segurar minha mão e caminhar comigo, mesmo quando eu não podia estar presente como gostaria. Essa conquista também é sua.

Agradeço à minha irmã, Suzana, que me acolheu mesmo nos momentos em que o cansaço e as incertezas me dominaram, e aos meus irmãos, Diego e Vanessa, pelo apoio constante nos momentos mais desafiadores. Ao companheiro da minha mãe, Anderson Baldine, minha gratidão por estar sempre presente quando precisei de apoio e ajuda.

Com muito carinho, agradeço ao meu marido, Alexandro Silva Santos, que partiu, mas continua sendo meu anjo da guarda. Até hoje, sinto sua presença me protegendo e me guiando.

Um agradecimento especial à Neuza Tasca e a Ildo Tasca, que, junto com minha mãe, foram fundamentais na minha infância, ensinando valores e me amando incondicionalmente como uma filha. Mesmo depois de suas partidas, continuam sendo meus anjos, ao lado de Alex. Aos meus dindos e pais de coração Liane Tasca e Julio Segala, sou grata por todo o amor e apoio que me deram em todas as fases da minha vida. Se cheguei até aqui, foi porque tive o privilégio de ser fortalecida por esse amor incondicional.

Aos meus amigos, minha sincera gratidão. Marily e Glécio, obrigada por cuidarem da Jully quando eu precisava estudar e por me incentivarem a buscar sempre o melhor. À Adriana Silva, Enoc, Luiza Becker, Pâmela e Márcia, que estiveram ao meu lado quando pensei em desistir, agradeço por cada palavra de incentivo e cada gesto de amizade. E, agora, ao final desta jornada, agradeço a Luiza de Aquino, Vânia, Maria e Adriane Colin por me ajudarem e por acreditarem que eu conseguiria.

Enfim, agradeço por todo o apoio e por todo o aprendizado que tirei durante esse percurso, que foi intenso, por vezes dolorido e exaustivo, mas também repleto de amor e da cumplicidade de todos os que estiveram ao meu lado.

Agradeço à universidade que me permitiu trilhar esse caminho e a todos os colegas que compartilharam essa jornada comigo. Vocês foram incríveis em todas as fases, sempre me acolheram e me apoiaram.

Aos meus professores, minha eterna gratidão — cada um contribuiu de maneira única para minha formação. Em especial, agradeço à minha orientadora, Dra. Ângela Della Flora, e à minha coorientadora, Dra. Sidneya Magaly Gaya, pelo apoio, paciência e orientação ao longo deste trabalho.

Por fim, meu agradecimento mais caloroso à professora Jocemara Triches, que foi como uma mãe para mim. Em todos os momentos de caos, ela esteve ao meu lado, segurou minhas mãos e me incentivou a seguir. Seu carinho, atenção e apoio foram fundamentais nesta caminhada.

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa por sua cor da pele, sua origem ou sua religião. As pessoas podem aprender a odiar e, se podem aprender a odiar, pode-se ensiná-las a aprender a amar. O amor chega mais naturalmente ao coração humano que o contrário.”*

- Nelson Mandela, vencedor do Nobel da Paz em 1993, líder ativista na luta contra o apartheid na África do Sul, país onde se tornou presidente entre 1994 e 1999.

## RESUMO

A presença majoritária de pessoas negras entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil reflete processos históricos de exclusão educacional e desigualdade racial. Embora a legislação brasileira reconheça o racismo como crime e institua diretrizes para a valorização da cultura afro-brasileira nas escolas, a abordagem da questão racial na EJA ainda ocorre de forma pontual e desarticulada. Este trabalho teve como objetivo analisar os obstáculos para a construção de uma prática pedagógica antirracista na EJA, considerando a ausência de formação crítica de educadores, a omissão nos projetos político-pedagógicos e a fragilidade das políticas públicas específicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, com recorte temporal entre 2011 e 2023. O levantamento foi realizado nos anais da ANPED e complementado por artigos da base SciELO. As produções foram organizadas em tabelas analíticas e discutidas à luz de autores como Gomes, Arroyo, Schucman, Passos e Bento. Os resultados indicam que a escassez de pesquisas voltadas especificamente à EJA e racismo revela a necessidade de ampliar o debate sobre juventude negra, pertencimento e práticas escolares na modalidade. Conclui-se que a construção de uma EJA antirracista requer compromisso coletivo, escuta qualificada e ações pedagógicas contínuas que reconheçam a trajetória dos estudantes negros como parte legítima da experiência escolar.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Racismo. Relações étnico-raciais. Currículo. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

The majority of black people among students in Youth and Adult Education (EJA) in Brazil reflects historical processes of educational exclusion and racial inequality. Although Brazilian legislation recognizes racism as a crime and establishes guidelines for the valorization of Afro-Brazilian culture in schools, the approach to racial issues in EJA still occurs in a punctual and disjointed manner. This work aimed to analyze the obstacles to the construction of an anti-racist pedagogical practice in EJA, considering the lack of critical training of educators, the omission in political-pedagogical projects and the fragility of specific public policies. This is a qualitative research, of a bibliographic nature, with a time frame between 2011 and 2023. The survey was carried out in the annals of ANPED and complemented by articles from the SciELO database. The productions were organized in analytical tables and discussed in light of authors such as Gomes, Arroyo, Schucman, Passos and Bento. The results indicate that the scarcity of research specifically focused on EJA and racism reveals the need to broaden the debate on black youth, belonging and school practices in this modality. It is concluded that the construction of an anti-racist EJA requires collective commitment, qualified listening and continuous pedagogical actions that recognize the trajectory of black students as a legitimate part of the school experience.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Racism. Ethnic-racial relations. Curriculum. Pedagogical practice.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BRASIL – República Federativa do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SciELO – Scientific Electronic Library Online

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	1
1.1 A Metodologia da Pesquisa	3
<b>2. RACISMO ESTRUTURAL, BRANQUITUDE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO</b>	5
2.1 Origens e desenvolvimento do conceito de racismo estrutural	9
2.2 Impactos do racismo estrutural no acesso e permanência na educação	12
2.3 Políticas educacionais e combate ao racismo e a ideologia da branquitude	16
<b>3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL</b>	20
3.1 A EJA e a questão do Racismo	21
3.2 Marcos legais da igualdade racial na educação brasileira	25
<b>4. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ABORDAR O RACISMO E BRANQUITUDE NA EJA</b>	27
<b>5. O QUE DIZEM AS PESQUISAS DA ANPED?</b>	31
5.1 Limites e possibilidades apontados nas pesquisas	31
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	35
<b>REFERÊNCIAS</b>	37

## 1. INTRODUÇÃO

A escolha por investigar como o racismo é tratado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nasce de uma vivência marcada por silêncios que atravessam a minha história familiar. Sou filha de uma mulher negra que teve sua trajetória educacional e profissional sistematicamente interrompida por episódios de discriminação. Minha filha, mesmo muito jovem, também enfrentou situações de preconceito dentro do ambiente escolar. Essas experiências reforçaram a percepção de que a escola, ainda hoje, falha em construir um espaço onde o pertencimento racial seja respeitado e discutido. A partir deste lugar, surgiu o desejo de compreender por que a abordagem do racismo ainda é tão restrita, sobretudo em contextos onde a população negra é maioria.

Este trabalho está inserido no contexto do Sul do Brasil, uma região frequentemente retratada como hegemonicamente branca e europeizada. Essa representação é resultado de processos históricos que promoveram a imigração europeia e o branqueamento cultural, especialmente em estados como Santa Catarina, onde a identidade regional foi construída a partir de narrativas que exaltam a herança europeia e minimizam ou invisibilizam as contribuições dos povos indígenas e afrodescendentes. A ideologia da branquitude, presente nas práticas sociais e na memória coletiva, sustenta uma hierarquia racial que privilegia os descendentes de europeus e marginaliza outras identidades étnico-raciais. Compreender essa dinâmica é fundamental para analisar como o racismo estrutural e a branquitude se manifestam na EJA, influenciando as práticas pedagógicas e a formação docente (Della Flora, 2023).

A Educação de Jovens e Adultos é regulamentada pela Lei nº 9.394/1996 e tem como público-alvo pessoas que não tiveram acesso, continuidade ou conclusão de estudos referentes à educação básica, considerada obrigatória, na idade própria. Muitos desses estudantes nunca chegaram a frequentar a escola; outros foram levados à evasão por motivos estruturais, como pobreza, trabalho precoce ou discriminação. O Censo Escolar de 2023 revela que mais de 60% dos alunos matriculados na EJA se autodeclararam pretos ou pardos, o que reforça a urgência de políticas pedagógicas que considerem a dimensão racial da exclusão educacional no Brasil (INEP, 2023; Brasil, 1996). No entanto, a presença negra nas salas de aula não se traduz automaticamente em práticas que enfrentem o racismo com continuidade, intencionalidade e escuta.

A legislação educacional brasileira prevê, desde 2003, a obrigatoriedade da inserção de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. A Lei nº 10.639/2003 ampliou o campo de atuação pedagógica ao reconhecer a necessidade de abordar a questão

racial como parte do processo formativo de todos os estudantes. Em 2008, a Lei nº 11.645 reforçou esse compromisso ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatória também a inclusão da história e cultura indígena nos currículos da educação básica. No entanto, a implementação desses dispositivos tem sido marcada por descontinuidade, ausência de materiais apropriados e lacunas na formação dos docentes. A EJA, por atender um público que retorna à escola após experiências de exclusão, deveria ser um dos principais espaços para essa construção. Ainda assim, observa-se que o tema do racismo aparece de forma esporádica, geralmente limitado a datas comemorativas (Brasil, 2003; Brasil, 2008; **Cavalleiro, 2001**<sup>1</sup>; Gomes, 2017).

As práticas escolares que evitam ou neutralizam discussões sobre racismo contribuem para manter um ambiente de invisibilidade e desconexão entre o currículo e a realidade dos estudantes. Muitos educadores relatam insegurança para tratar do tema, alegando despreparo teórico ou medo de gerar conflitos em sala de aula. Por outro lado, alunos que carregam em sua trajetória experiências de rejeição e silenciamento também tendem a evitar esse debate por não se sentirem acolhidos. Esse cenário é agravado pela ausência de diretrizes específicas que orientem a abordagem do racismo no contexto da EJA, que exige metodologias mais flexíveis, vinculadas à escuta e ao reconhecimento das trajetórias de vida dos estudantes (França; Menezes, 2021; Oliveira, 2020; Moura, 2018).

A construção de um espaço pedagógico que reconheça a experiência racial como parte da aprendizagem passa pela formação docente, mas também pela estrutura institucional da escola. A ausência de momentos de formação continuada, o pouco incentivo à reflexão crítica nas reuniões pedagógicas e a centralização do currículo em conteúdos descontextualizados contribuem para manter o racismo fora das práticas educativas. Nesse contexto, a permanência de estudantes negros na EJA está condicionada não apenas à matrícula, mas à capacidade da escola de construir vínculos que valorizem suas identidades. A negação desse vínculo reforça a evasão simbólica, que antecede ou acompanha a evasão real (Ferreira; Candau, 2019; Silva; Oliveira, 2021).

---

<sup>1</sup> As referências em negrito indicam a identidade racial negra ou indígena de autores e autoras.

Este trabalho tem como objetivo compreender como as questões raciais vêm sendo tratadas no ambiente escolar, com ênfase na prática pedagógica da EJA, a partir da análise das produções acadêmicas presentes nas publicações da ANPED. Para tanto, busca-se aprofundar o conceito de racismo estrutural e suas implicações na escolarização no Brasil, analisando a importância da educação antirracista especialmente no contexto da EJA. Além disso, pretende-se apresentar estratégias pedagógicas voltadas à promoção das relações étnico-raciais nesse campo e indicar os limites e possibilidades dessas discussões no interior das pesquisas analisadas. A partir dessa proposta, a questão que orienta a investigação é: de que maneiras têm sido tratadas as discussões sobre questões raciais no ambiente escolar, com foco na prática pedagógica da EJA, nas publicações da ANPED?

### **1.1 A Metodologia da Pesquisa**

A pesquisa desenvolvida neste trabalho é de natureza qualitativa e se insere no campo das investigações bibliográficas e documentais, já que apresenta e analisa documentos legais relacionados ao tema. Conforme definição de Gil (2002), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo examinar, interpretar e sistematizar produções científicas já publicadas sobre determinado tema, permitindo construir um referencial que sustente a análise crítica. A escolha por essa abordagem se justifica pelo interesse em compreender como o racismo tem sido tratado no contexto da EJA, a partir de contribuições teóricas e estudos anteriores que discutem relações étnico-raciais, juventude negra, práticas pedagógicas e exclusões escolares (Gil, 2002).

O levantamento dos dados foi realizado por meio da busca em bases de dados acadêmicas, com prioridade para os Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que concentra as principais produções da área educacional no Brasil. No contexto da ANPED, a investigação foi delimitada ao Grupo de Trabalho 21 (GT 21), que trata de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, por ser o espaço onde se concentram as discussões mais relevantes sobre o tema. Complementarmente, utilizou-se a base SciELO (Scientific Electronic Library Online), considerando sua relevância para o campo das Ciências Humanas.

O recorte temporal definido para a seleção dos materiais compreendeu o período de 2011 a 2023, com a finalidade de identificar estudos recentes e representativos sobre a relação entre racismo, juventude negra e EJA. A busca foi conduzida com os seguintes descritores: “Educação de Jovens e Adultos”, “racismo estrutural”, “juventude negra”, “relações étnico-raciais” e “formação docente” (Minayo, 2019; ANPED, 2023).

Foram considerados como critérios de inclusão os trabalhos que abordavam diretamente a questão racial no ambiente escolar, com foco na prática pedagógica, na experiência dos sujeitos negros e na análise crítica das desigualdades raciais. Foram excluídas produções que tratassem da EJA sem articulação com o tema do racismo ou que se limitassem à discussão curricular sem problematizar as condições sociais de acesso e permanência. A etapa de seleção envolveu leitura dos resumos, análise do conteúdo integral dos textos selecionados e posterior organização dos dados em tabelas descritivas. Esse processo buscou identificar recorrências temáticas, autores relevantes e campos conceituais mobilizados pelas produções analisadas (Minayo, 2019; Gil, 2002).

As categorias emergentes utilizadas na análise foram construídas após a leitura dos estudos selecionados, conforme propõe Minayo (2019). A primeira, racismo estrutural na escola, refere-se às formas institucionais, simbólicas e materiais pelas quais a exclusão racial se manifesta nos cotidianos escolares. A segunda, juventude negra e exclusão educacional, diz respeito às trajetórias interrompidas ou precarizadas de estudantes negros, considerando fatores sociais, econômicos e raciais. A terceira, formação docente para relações étnico-raciais, agrupa as discussões sobre a ausência ou fragilidade da preparação dos educadores para o enfrentamento do racismo. Por fim, a categoria práticas pedagógicas e resistência abrange experiências educativas que, mesmo em contextos adversos, buscam construir sentidos de pertencimento, valorização da cultura negra e ruptura com a lógica da branquitude. Essas categorias guiaram a organização das análises descritas nas tabelas, estruturando a discussão dos resultados a partir da recorrência temática observada.

## 2. RACISMO ESTRUTURAL, BRANQUITUDE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

O racismo estrutural no Brasil molda a organização social e influencia diretamente as práticas e políticas educacionais, criando barreiras para o pleno desenvolvimento de grupos historicamente marginalizados. Trata-se de um tipo de racismo que não depende de ações individuais, mas opera por meio de instituições, normas, valores e práticas que mantêm privilégios para determinados grupos raciais. Conforme Almeida (2019), o racismo estrutural está enraizado nas estruturas sociais e se manifesta de forma persistente e naturalizada, inclusive no campo educacional.

Esse sistema está diretamente relacionado ao conceito de branquitude, entendido como um lugar de privilégio racial construído historicamente. O termo “racismo estrutural” começou a ser discutido mais amplamente no Brasil a partir dos anos 2000, sendo sistematizado e aprofundado por Silvio Almeida em sua obra publicada em 2018, embora já houvesse contribuições anteriores em campos como o direito e as ciências sociais. Já o conceito de “branquitude” foi introduzido nos debates acadêmicos brasileiros na década de 1990, influenciado por estudos norte-americanos e impulsionado no Brasil por autoras como Sueli Carneiro e Vera Rodrigues, sendo aprofundado por intelectuais como Nilma Lino Gomes e Lia Vainer Schucman. A branquitude representa a norma invisível, ou seja, o ponto de vista universal a partir do qual os outros grupos são racializados. Segundo Schwarcz (2012), reconhecer a branquitude como posição de poder é fundamental para compreender as desigualdades raciais e o modo como elas se perpetuam na sociedade brasileira, inclusive nas escolas.

Filordi (2020) observa que o racismo autoritário permeia a educação brasileira, restringindo as oportunidades de acesso e ascensão social para estudantes negros e indígenas. Esse sistema, que opera de maneira silenciosa e sistemática, promove desigualdades que vão além do preconceito individual, instaurando uma estrutura que perpetua privilégios e dificulta a inclusão. Para transformar essa realidade, é necessário reconhecer que o racismo é uma parte inerente do sistema educacional, afetando desde o currículo até a gestão escolar.

As práticas educacionais também reforçam as desigualdades raciais ao não incluir a cultura e a história afro-brasileira de maneira significativa. Silva (2015) argumenta que as escolas, enquanto organizações educativas, frequentemente perpetuam preconceitos ao negligenciar conteúdos que valorizem a diversidade étnico-racial. A invisibilidade da cultura negra nos currículos reforça estereótipos e cria um ambiente onde estudantes negros não se

sentem representados. Esse tipo de exclusão simbólica impacta a autoestima e a construção identitária desses alunos, dificultando sua permanência e sucesso na escola. Para criar um ambiente inclusivo, é fundamental que a escola se posicione ativamente contra o racismo, incorporando perspectivas culturais diversas e promovendo uma educação que valorize todas as identidades.

O currículo escolar, muitas vezes, reflete uma visão eurocêntrica que marginaliza outras culturas e saberes, dificultando o acesso à educação equitativa. Silva (2011) aponta que o fortalecimento das identidades negras depende de práticas pedagógicas que integrem a cultura afro-brasileira de forma autêntica e significativa. A exclusão de histórias e contribuições de grupos negros limita a compreensão dos estudantes sobre a diversidade cultural e reforça hierarquias sociais. Incorporar essas narrativas no currículo escolar é uma estratégia essencial para combater o racismo estrutural, promovendo o reconhecimento e a valorização dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira.

A formação docente é outro elemento crucial na luta contra o racismo estrutural na educação. Silva (2015) defende que professores precisam de uma formação específica para desenvolver uma sensibilidade às questões raciais, o que permitirá a eles reconhecer e desafiar práticas discriminatórias. Sem essa formação, os docentes correm o risco de reproduzir preconceitos e estereótipos que são enraizados em suas próprias experiências e na sociedade. A ausência de capacitação adequada perpetua a marginalização dos estudantes negros, uma vez que os professores podem não estar preparados para lidar com a diversidade cultural de maneira inclusiva e respeitosa.

Filordi (2020) destaca que o racismo estrutural também se manifesta nas práticas institucionais das escolas, onde a desvalorização de estudantes negros é comum e sutil. Essa desvalorização é refletida na maneira como esses alunos são tratados, nas expectativas acadêmicas que se têm em relação a eles e na ausência de um sistema de apoio que permita seu pleno desenvolvimento. Ao ignorar as necessidades específicas dos alunos negros e ao reforçar estereótipos, as escolas contribuem para o desinteresse escolar e a evasão. Para combater essa realidade, é importante que as instituições educacionais promovam políticas inclusivas que acolham a diversidade e proporcionem um ambiente de respeito e valorização.

A presença da cultura negra na educação é essencial para o combate ao racismo estrutural e para a construção de uma sociedade mais justa. Silva (2011) enfatiza que o fortalecimento de identidades diversas no ambiente escolar passa pela valorização das contribuições culturais de diferentes grupos. Isso não significa apenas incluir conteúdos sobre a história afro-brasileira, mas transformar a prática pedagógica de modo a reconhecer a pluralidade cultural como um

valor intrínseco. Essa transformação exige uma revisão dos materiais didáticos e das abordagens de ensino, garantindo que a escola se torne um espaço de reconhecimento e respeito mútuo.

A formação continuada e a reflexão sobre a prática docente são ferramentas fundamentais para que professores se tornem agentes de mudança no combate ao racismo. Silva (2015) sugere que, para uma atuação antirracista eficaz, os educadores precisam desenvolver uma compreensão profunda das dinâmicas raciais e de como elas afetam o ambiente escolar. Professores bem preparados são capazes de identificar e confrontar práticas racistas, tanto em sua abordagem pedagógica quanto nas interações entre alunos, criando um ambiente que respeite e valorize a diversidade cultural. Esse tipo de formação é essencial para promover uma educação que apoie o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

A ausência de uma educação que promova a igualdade racial afeta diretamente as oportunidades e o futuro dos estudantes negros. Filordi (2020) observa que o racismo estrutural não apenas limita o acesso à educação de qualidade, mas também reduz as possibilidades de mobilidade social e ascensão profissional para esses alunos. O sistema educacional, ao negligenciar a diversidade e reforçar estruturas de exclusão, contribui para a manutenção das desigualdades. Para superar essas barreiras, é necessário que o Estado e as instituições educativas invistam em políticas inclusivas que promovam a justiça social e a igualdade de oportunidades para todos.

A incorporação de práticas pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira pode contribuir para o desenvolvimento de uma identidade positiva entre estudantes negros. Silva (2011) ressalta que a presença de conteúdos representativos no currículo escolar permite que esses alunos se identifiquem com o ambiente escolar e se sintam valorizados. Esse sentimento de pertencimento é essencial para que os estudantes se envolvam com o aprendizado e permaneçam na escola. Ao valorizar as diferentes culturas e ao promover uma educação inclusiva, a escola fortalece o desenvolvimento pessoal dos estudantes e contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária.

A construção de uma escola antirracista depende não apenas de políticas públicas, mas também do compromisso dos profissionais da educação com práticas que promovam a inclusão. Silva (2015) afirma que os educadores precisam estar dispostos a enfrentar seus próprios preconceitos e a questionar estruturas discriminatórias. Esse processo envolve a adoção de estratégias pedagógicas que acolham a diversidade cultural e a criação de um ambiente onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados. Somente com essa postura crítica será possível construir uma educação que promova a igualdade e combata o racismo estrutural.

O racismo estrutural, ao se manifestar na educação, compromete o desenvolvimento de

uma sociedade justa e democrática. Filordi (2020) destaca que, enquanto o sistema educacional mantiver práticas que marginalizam grupos racializados, será impossível alcançar a plena inclusão social. A educação deve ser um espaço de transformação, onde todos os estudantes possam se desenvolver de maneira igualitária e onde a diversidade cultural seja valorizada. Para que isso se torne realidade, é essencial que o sistema educacional se comprometa com a desconstrução de práticas racistas e com a promoção de uma educação que respeite e celebre a pluralidade da sociedade brasileira.

A Tabela 1 organiza os resultados parciais da análise dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), durante as reuniões científicas nacionais ocorridas entre 2011 e 2020. Foram identificadas quatro produções que discutem diretamente as relações entre racismo, escola e juventude negra, com ênfase na formação docente e na construção de práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira.

Os trabalhos selecionados foram elaborados por Alexandre Filordi (2020) e Maria Aparecida da Silva (2011 e 2015), e abordam temas como racismo estrutural, autoritarismo, educação, preconceito racial, escola, organização educativa, cultura negra, práticas pedagógicas, identidade, relações étnico-raciais, formação docente e educação. A análise da tabela revela que, embora o debate sobre o racismo na educação esteja presente em diferentes edições da ANPED, as produções ainda são pontuais e concentradas em poucos autores, o que reforça a necessidade de ampliar a presença da temática nas pesquisas acadêmicas dedicadas à EJA (ANPED, 2011–2020).

Tabela 1 - Resultados da pesquisa.

<b>Reunião Científica - Ano</b>	<b>Autor(A)</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-Chave</b>
2020	Alexandre Filordi	A educação brasileira e o racismo autoritário	Racismo estrutural, autoritarismo, educação
2015	Maria Aparecida da Silva	Desafiando o preconceito racial: a escola como organização educativa	Preconceito racial, escola, organização educativa
2011	Maria Aparecida da Silva	Educação e cultura negra: fortalecimento de identidades e de práticas pedagógicas	Cultura negra, práticas pedagógicas, identidade
2015	Maria Aparecida da Silva	Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente	Relações étnico-raciais, formação docente, educação

Fonte: Autor (2024)

## 2.1 Origens e desenvolvimento do conceito de racismo estrutural

O racismo estrutural é um conceito fundamental para compreender as desigualdades raciais no Brasil. Segundo Silvio Almeida (2018), racismo estrutural é aquele que está entranhado nas instituições, normas, práticas e na organização social como um todo, funcionando de maneira a produzir e reproduzir desigualdades raciais independentemente da intenção dos indivíduos. Para o autor, “o racismo a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (Almeida, 2018, p. 51), o que demonstra que ele não se trata de atitudes isoladas ou desvios de conduta, mas de um mecanismo sistêmico, historicamente construído, que sustenta a marginalização de determinados grupos raciais.

Dessa forma, o conceito de racismo estrutural emerge de uma compreensão aprofundada das desigualdades históricas e sociais consolidadas ao longo de séculos. No campo da educação, esse racismo não se limita às interações interpessoais no cotidiano escolar, mas se expressa nas políticas públicas, nos currículos escolares, nas práticas pedagógicas e na própria estrutura organizacional das instituições de ensino. O sistema educacional, nesse sentido, é uma das arenas onde essas desigualdades mais se manifestam, afetando diretamente a trajetória de estudantes negros e indígenas que, ao longo de gerações, são impedidos de alcançar uma educação plena e emancipatória.

A compreensão do racismo como estrutura, e não como ato isolado, permite uma análise mais complexa de suas origens e consequências. Como destaca Gaya (2022, p. 59), "todo racismo é estrutural, uma vez que, mais do que um ato, trata-se de um processo no qual as condições estruturais de organização social permitem e favorecem a reprodução da subalternização de determinados grupos identificados racialmente". Essa subalternização se expressa, por exemplo, na marginalização dos alunos negros desde os primeiros anos escolares, marcada pelo acesso limitado a recursos educacionais de qualidade e a um ambiente que valorize sua cultura e história. Assim, a escola torna-se espaço de reprodução das hierarquias sociais que desvalorizam esses sujeitos, impedindo seu desenvolvimento pleno.

O desenvolvimento do conceito de racismo estrutural também implica entender como as políticas públicas foram moldadas historicamente para beneficiar determinados grupos e excluir outros. Entre 2004 e 2014, análises bibliográficas indicam que a ideia de democracia racial atuou como um mecanismo de invisibilização das desigualdades, criando uma ilusão de harmonia entre os grupos raciais (2014). Esse mito, amplamente difundido, dificulta o reconhecimento do racismo como fenômeno estrutural e sistemático, desviando o foco das políticas efetivas de combate às desigualdades. A EJA, nesse aspecto, é um retrato da estrutura racista cristalizada na sociedade brasileira, na qual o acesso à educação deveria representar igualdade de direitos, mas que, na prática, funciona como uma instituição que camufla e reproduz o discurso racista de que vivemos em uma democracia racial.

A implementação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, é um marco na tentativa de enfrentar o racismo estrutural no campo educacional. No entanto, como discutido na 41ª Reunião Nacional da ANPED (2023), apesar do avanço legislativo, sua aplicação ainda enfrenta desafios, como a falta de formação adequada dos educadores e a resistência institucional em abordar as relações raciais. Essa realidade revela como o racismo está entranhado nas estruturas escolares, limitando o potencial transformador da lei.

Silvio Almeida (2018) reforça que, se o racismo e as discriminações dependem de estruturas sociais para existir, então a escola — como parte dessas estruturas — coopera ativamente para a manutenção do status quo. Isso é especialmente visível quando se observa a resistência social e institucional a políticas afirmativas como as cotas raciais. Reis e Silva (2023), ao analisarem essas políticas na Universidade Federal do Pará, destacam que elas são uma resposta importante ao racismo estrutural, buscando corrigir desigualdades históricas e ampliar o acesso de estudantes negros ao ensino superior. No entanto, a rejeição dessas iniciativas por parte da sociedade demonstra o quanto o racismo estrutural influencia a percepção de justiça e igualdade.

A escola, enquanto espaço de formação social e intelectual, também reflete as dinâmicas de poder que estruturam a sociedade brasileira. Estudo recente (2024) mostra que práticas escolares — da estrutura curricular à gestão institucional — muitas vezes reforçam estereótipos raciais e invisibilizam as culturas negras nos materiais didáticos. Isso cria um ambiente de desvalorização, no qual estudantes negros não se veem representados, prejudicando sua autoestima e seu processo de aprendizagem. Assim, ao não confrontar diretamente o racismo estrutural, a escola reforça as estruturas de exclusão.

Nesse cenário, torna-se fundamental o desenvolvimento de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial. Silva (2011) destaca que o fortalecimento das identidades negras exige práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a cultura afro-brasileira. Isso vai além da inserção de conteúdos pontuais sobre escravidão: trata-se de uma reorientação pedagógica que promova a valorização das contribuições culturais de todos os grupos que compõem a sociedade brasileira.

A formação docente com perspectiva antirracista é crucial nesse processo. Para Silva (2015), sem essa formação, os professores tendem a reproduzir inconscientemente preconceitos e práticas discriminatórias. Compreender como o racismo se manifesta nas relações escolares permite que os educadores atuem como agentes de transformação, promovendo um ambiente de respeito, inclusão e reconhecimento da diversidade cultural.

O racismo estrutural, ao se manifestar no ambiente escolar, limita as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional de estudantes negros, perpetuando um ciclo de exclusão. Reis e Silva (2023) enfatizam que, ao negligenciar a valorização dos estudantes negros, o sistema educacional contribui para a manutenção das disparidades socioeconômicas. É preciso, portanto, repensar a educação de forma a incluir a diversidade como valor central, promovendo a justiça social.

Práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com a valorização da cultura afro-brasileira são essenciais no combate ao racismo estrutural. Como afirma Silva (2015), a formação docente deve estar alinhada aos princípios de igualdade racial e justiça social, capacitando os professores para identificar e enfrentar o racismo em suas múltiplas expressões. Dessa forma, a escola pode cumprir seu papel como espaço de transformação social.

Por fim, o racismo estrutural presente na educação reflete as disparidades profundas da sociedade brasileira. Filordi (2020) adverte que, enquanto a educação continuar a reproduzir essas desigualdades, será impossível alcançar a inclusão plena. O compromisso com uma educação antirracista passa pela desconstrução ativa das estruturas que sustentam o racismo, promovendo uma pedagogia que celebre e valorize a diversidade cultural do país.

A Tabela 2 amplia o escopo da investigação ao incorporar produções apresentadas nas reuniões científicas da ANPED mais recentes, com destaque para o trabalho de Cíntia Valéria Lima dos Reis e Lúcia Isabel da Conceição Silva (2023). As autoras analisam o racismo estrutural a partir das ações afirmativas implementadas na Universidade Federal do Pará, com foco no ensino superior. Ainda que o campo de estudo não seja diretamente vinculado à EJA, a pesquisa contribui para a compreensão de como o racismo atravessa diferentes níveis da educação formal. A presença da temática em trabalhos voltados ao ensino superior indica um

movimento de aprofundamento teórico, mas evidencia a escassez de produções voltadas especificamente para a EJA nos anos mais recentes, o que reforça a urgência de ampliar esse recorte nas investigações futuras (Reis; Silva, 2023; Filordi, 2020).

Tabela 2 - Resultados da pesquisa.

<b>Reunião Científica - Ano</b>	<b>Autor(A)</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-Chave</b>
2023	Cíntia Valéria Lima dos Reis, Lúcia Isabel da Conceição Silva	Racismo estrutural e ações afirmativas na Universidade Federal do Pará	Racismo estrutural, ações afirmativas, Universidade Federal do Pará
2020	Alexandre Filordi	A educação brasileira e o racismo autoritário	Racismo estrutural, autoritarismo, educação

Fonte: Autor (2024)

## 2.2 Impactos do racismo estrutural no acesso e permanência na educação

O racismo estrutural afeta de maneira profunda o acesso e a permanência de estudantes negros no sistema educacional brasileiro. Silva (2015) aponta que a formação dos professores é um fator essencial para lidar com o preconceito racial nas escolas, destacando que, sem a capacitação adequada, os docentes podem reproduzir estereótipos e práticas discriminatórias de forma inconsciente. A formação docente, portanto, precisa ir além da transmissão de conteúdos acadêmicos, incorporando uma perspectiva antirracista que permita aos professores reconhecer e combater o racismo presente no ambiente escolar. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é analisar como a produção acadêmica recente tem discutido o racismo estrutural no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase na formação docente e nas políticas institucionais que garantem o acesso e a permanência de estudantes negros.

A tese de Joana Célia dos Passos é fundamental para compreender como o racismo estrutura as desigualdades educacionais na EJA. Um dos principais elementos dessa contribuição é a crítica à hegemonia eurocêntrica nos currículos escolares, que invisibiliza a história e a cultura afro-brasileira e africana, contribuindo para o fracasso escolar da população negra. A autora defende que a EJA deve ser pensada como espaço de resistência e afirmação identitária, onde práticas pedagógicas antirracistas possam promover o reconhecimento dos saberes e trajetórias dos sujeitos negros. Ela também destaca que o racismo não se manifesta apenas nas relações interpessoais, mas está presente nas estruturas institucionais da escola, afetando diretamente o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes negros.

Outro ponto central de sua análise é a valorização da pesquisa-ação como metodologia

para transformar práticas pedagógicas. Joana propõe que professores e coordenadores pedagógicos atuem de forma colaborativa para construir currículos que dialoguem com as especificidades dos sujeitos da EJA, considerando marcadores como raça, classe, gênero e geração. Sua tese evidencia que a educação das relações étnico-raciais não é um conteúdo isolado, mas uma perspectiva que deve atravessar todo o projeto político-pedagógico da EJA.

O impacto do racismo estrutural também se manifesta na organização das escolas e no modo como a cultura e a história afro-brasileira são abordadas. Silva (2015) discute que as instituições educativas, muitas vezes, reforçam preconceitos ao negligenciarem conteúdos que valorizem a diversidade étnico-racial. Essa omissão curricular cria um ambiente onde os estudantes negros não se sentem representados, o que afeta diretamente sua motivação e seu desempenho escolar.

A exclusão simbólica das culturas afro-brasileiras no currículo escolar reforça a ideia de que essas identidades são menos importantes, contribuindo para o desinteresse e a evasão escolar desses alunos. Promover uma educação que valorize a diversidade é essencial para combater o racismo estrutural e garantir o acesso e a permanência dos estudantes no ambiente escolar. A abordagem do racismo na educação infantil é igualmente relevante para a construção de uma identidade étnico-racial positiva desde cedo.

O estudo Silva & Souza (2014) ressalta que a construção identitária das crianças negras é diretamente influenciada pelo ambiente escolar e pelo modo como questões raciais são tratadas. Quando a escola ignora a cultura afro-brasileira ou lida com o tema de forma superficial, as crianças negras podem internalizar uma visão negativa de sua identidade, o que compromete seu desenvolvimento e autoconfiança. Para que o ambiente escolar seja inclusivo, é necessário que as instituições promovam práticas pedagógicas que integrem a diversidade cultural e incentivem o respeito às diferenças desde a infância.

A estrutura escolar reflete as dinâmicas de poder presentes na sociedade, reproduzindo hierarquias raciais que afetam a trajetória dos estudantes negros. Silva (2015) aponta que a ausência de uma formação adequada para os professores limita sua capacidade de lidar com a diversidade cultural, o que contribui para a perpetuação do racismo nas escolas. Sem uma abordagem antirracista, os professores podem reforçar preconceitos e agir de maneira discriminatória, mesmo que de forma inconsciente.

A formação docente voltada para a diversidade é uma ferramenta importante para desconstruir essas práticas e para promover um ambiente escolar onde todos os estudantes, independentemente de sua origem, se sintam valorizados. No entanto, é necessário ampliar o foco dessa formação com políticas públicas que articulem o acesso e a permanência escolar —

como transporte gratuito, alimentação de qualidade e um currículo que contemple a realidade sociocultural dos estudantes negros. Esses elementos não são periféricos, mas estruturantes para uma educação antirracista e de qualidade.

Essa ausência reforça a ideia de que a história e as contribuições afro-brasileiras são menos importantes, criando um ambiente hostil para esses alunos. Para combater o racismo estrutural, é essencial que as escolas incluam conteúdos que representem a diversidade cultural do Brasil, promovendo uma educação que valorize todas as identidades e incentive o respeito mútuo. Além disso, o objetivo geral desta pesquisa — analisar como a produção acadêmica recente tem discutido o racismo estrutural no contexto da EJA, com ênfase na formação docente e nas políticas institucionais que garantem o acesso e a permanência de estudantes negros — aponta para a necessidade de ações articuladas entre currículo, gestão escolar e infraestrutura.

A infância é um período fundamental para a construção da identidade, e o ambiente escolar desempenha um papel importante nesse processo. O estudo de 2014 enfatiza que a forma como a diversidade étnico-racial é abordada na educação infantil influencia diretamente a autoimagem das crianças negras. Quando a escola promove um ambiente onde todas as culturas são valorizadas, as crianças negras se sentem mais seguras e confiantes em sua identidade. Essa abordagem inclusiva é essencial para que esses estudantes cresçam com uma autoimagem positiva, o que contribui para sua permanência na escola e para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A ausência de uma formação docente voltada para a diversidade cultural limita a capacidade dos professores de promover uma educação inclusiva. Silva (2015) argumenta que a falta de preparo dos educadores para lidar com questões raciais no ambiente escolar contribui para a perpetuação de práticas discriminatórias. Para que o sistema educacional seja um espaço de inclusão, é necessário que os professores estejam capacitados para reconhecer e combater o racismo estrutural. Aliado a isso, é imprescindível o investimento em políticas institucionais que ofereçam suporte à permanência dos estudantes, como o fornecimento de transporte escolar, alimentação adequada e estratégias de acolhimento que considerem as desigualdades raciais e sociais vividas pelos estudantes da EJA.

O racismo estrutural nas escolas afeta diretamente o desempenho e a permanência de estudantes negros, criando um ciclo de exclusão que limita suas oportunidades. Quando a escola não valoriza a diversidade cultural, os estudantes negros sentem que sua identidade não é respeitada, o que afeta sua autoestima e seu engajamento acadêmico. A inclusão de práticas pedagógicas que celebrem a diversidade é uma medida essencial para promover a permanência desses estudantes e para criar um ambiente educacional mais justo.

A implementação de uma educação que valorize a diversidade cultural é um passo importante para combater o racismo estrutural no sistema educacional. Silva (2015) afirma que os professores desempenham um papel central nesse processo, pois têm o poder de transformar o ambiente escolar em um espaço de respeito e inclusão. Quando os educadores estão preparados para lidar com a diversidade e para promover uma educação antirracista, eles contribuem para a construção de um ambiente onde todos os alunos se sentem valorizados e respeitados. Essa perspectiva está alinhada ao objetivo geral desta pesquisa, que analisa como o racismo estrutural tem sido discutido no contexto da EJA, destacando a necessidade de uma formação docente comprometida com a justiça racial e de políticas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes negros.

Ao incluir conteúdos que valorizem a cultura afro-brasileira, a escola contribui para o desenvolvimento de uma identidade positiva entre estudantes negros. Silva (2011) ressalta que essa valorização é essencial para que esses alunos se sintam parte do ambiente escolar e para que se engajem com o aprendizado. Esse sentimento de pertencimento é um fator importante para a permanência dos estudantes na escola e para seu sucesso acadêmico. A educação que celebra a diversidade cultural promove o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a justiça social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A Tabela 3 retoma produções anteriores que discutem a presença das relações étnico-raciais na escola e os desafios enfrentados no cotidiano da prática pedagógica. Ambas as pesquisas, desenvolvidas por Maria Aparecida da Silva (2015), trazem contribuições relevantes para o campo da EJA, ao abordar a escola como espaço de reprodução e contestação do preconceito racial. Os trabalhos analisam como a formação docente pode atuar como barreira ou ponte para a inclusão de temáticas raciais nas práticas escolares. Apesar de não estarem diretamente vinculados à EJA em sua delimitação original, os estudos contribuem para refletir sobre a formação dos educadores que atuam nessa modalidade, sobretudo no que diz respeito à construção de abordagens que acolham a juventude negra em suas vivências e identidades (Silva, 2015).

Tabela 3 - resultados da pesquisa.

<b>Reunião Científica - Ano</b>	<b>Autor(A)</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-Chave</b>
2015	Maria Aparecida da Silva	Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente	Relações étnico-raciais, formação docente, educação
2015	Maria Aparecida	Desafiando o preconceito	Preconceito racial,

	da Silva	racial: a escola como organização educativa	escola, organização educativa
--	----------	---	-------------------------------

Fonte: Autor (2024)

### 2.3 Políticas educacionais e combate ao racismo e a ideologia da branquitude

As políticas educacionais voltadas ao enfrentamento do racismo no Brasil emergem de um contexto marcado por lutas históricas dos movimentos negros e por reconhecimentos tardios das desigualdades raciais estruturais. Essas políticas não surgem espontaneamente das instituições, mas como resposta a denúncias sistemáticas de exclusão e silenciamento vividos pela população negra nas escolas (**Gomes, 2005; Passos, 2012; CNE, 2012**).

No campo normativo, diversos dispositivos legais foram implementados desde o início dos anos 2000 com o objetivo de inserir a temática racial no currículo escolar, na formação docente e na gestão das escolas públicas. No entanto, o distanciamento entre os textos legais e a prática cotidiana das instituições revela os limites dessas políticas quando não acompanhadas de investimento, fiscalização e formação crítica. A experiência da EJA torna esse cenário ainda mais evidente, pois os sujeitos que compõem essa modalidade já carregam histórias de exclusão acumulada, que demandam políticas intersetoriais mais comprometidas com o reconhecimento e a reparação (**Gomes, 2005; Passos, 2012; CNE, 2012**).

A construção de políticas educacionais voltadas ao combate ao racismo exige o reconhecimento de que a desigualdade racial está presente em todos os níveis do sistema de ensino. Não se trata apenas de garantir acesso à escola, mas de enfrentar o que Nilma Lino Gomes (2005) denomina como permanência qualificada, na qual o estudante negro seja reconhecido, valorizado e respeitado em sua trajetória. A partir da Lei nº 10.639/2003, houve um avanço formal no reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira no currículo, mas sua implementação nas escolas, especialmente na EJA, tem sido fragmentada e dependente da disposição dos educadores. Sem ações coordenadas entre gestores, professores e órgãos formadores, a legislação tende a permanecer como diretriz não efetivada (**Gomes, 2005; Brasil, 2003**).

As diretrizes curriculares orientadas pelo Conselho Nacional de Educação estabeleceram parâmetros para a inclusão da temática racial na educação básica, destacando a importância da transversalidade do tema em todas as disciplinas. No entanto, a ausência de acompanhamento, formação continuada e materiais didáticos contextualizados tem comprometido a consolidação dessas diretrizes na prática pedagógica. No caso da EJA, que tradicionalmente lida com uma carga horária reduzida e com currículos adaptados, o risco da omissão é ainda maior. Joana Célia dos Passos (2012) observa que, muitas vezes, as ações relacionadas à igualdade racial nas

escolas são conduzidas de forma isolada e sem articulação com os projetos político-pedagógicos das instituições (CNE, 2004; **Passos, 2012**).

A formação de professores é apontada como uma das áreas mais sensíveis no combate ao racismo institucional na educação. A Resolução CNE/CP nº 01/2012 estabeleceu a obrigatoriedade da abordagem das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura, mas grande parte das instituições de ensino superior ainda apresenta resistências ou abordagens superficiais do tema. Arroyo (2005) reforça que educadores da EJA, por atuarem com sujeitos marcados por múltiplas exclusões, necessitam de formações que partam das experiências concretas dos estudantes, e não de modelos universalistas de escolarização. A ausência de formações críticas compromete a possibilidade de práticas pedagógicas que articulem escuta, identidade e reconhecimento (**Arroyo, 2005**; CNE, 2012).

As políticas de ações afirmativas no ensino superior, como a Lei nº 12.711/2012, também representam uma tentativa de romper com os mecanismos de exclusão histórica da população negra nas universidades. Embora voltadas a estudantes de escolas públicas em geral, essas políticas beneficiam de forma direta os estudantes da EJA, que, ao retomarem a escolarização na idade adulta, passam a disputar espaços que tradicionalmente lhes foram negados. Maria Aparecida Bento (2002) argumenta que romper com o pacto narcísico da branquitude exige mais do que abrir vagas: requer mudanças institucionais profundas, que envolvam a escuta das experiências de racismo vividas pelos estudantes e o reconhecimento da legitimidade de seus saberes. No contexto da EJA, essas transformações são urgentes, pois a escolarização tardia não pode ser vivida como repetição da exclusão, mas como espaço de reconstrução (Bento, 2002; Brasil, 2012).

A permanência de estudantes negros nas instituições educacionais ainda é comprometida por um conjunto de fatores que operam silenciosamente no cotidiano escolar. A evasão, frequentemente atribuída à falta de interesse, esconde realidades marcadas por experiências contínuas de invisibilização, desrespeito e ausência de escuta. Na EJA, onde muitos desses estudantes retornam após anos de distanciamento da escola, o não reconhecimento de suas vivências agrava esse processo. Gomes (2005) defende que a permanência qualificada não se resume à presença física em sala de aula, mas à construção de vínculos pedagógicos que respeitem a dignidade e a história de quem retorna ao ambiente escolar com marcas profundas de exclusão (Gomes, 2005; Passos, 2012).

A gestão escolar também ocupa um lugar central na promoção ou no bloqueio de práticas antirracistas. Escolas que naturalizam silêncios em torno do racismo contribuem para consolidar uma cultura institucional baseada na neutralidade, o que, na prática, reforça os privilégios

associados à branquitude. Maria Aparecida Bento (2002) argumenta que essa cultura opera como uma estrutura de poder que dificulta mudanças concretas, mesmo diante de legislações específicas. No caso da EJA, a gestão escolar precisa ser sensível ao perfil dos estudantes, atuar de forma integrada com a comunidade e desenvolver mecanismos permanentes de escuta, acolhimento e valorização das experiências de resistência que os estudantes trazem consigo (Bento, 2002; Schucman, 2014).

As práticas pedagógicas na EJA precisam romper com a lógica de transmissão unilateral do conhecimento e abrir espaço para uma construção coletiva do saber, onde os sujeitos sejam reconhecidos como produtores de conhecimento. Arroyo (2005) propõe que o currículo seja ressignificado a partir das realidades dos educandos, contemplando não apenas os conteúdos formais, mas os conflitos, as lutas e as histórias de vida que compõem a trajetória dos estudantes. A pedagogia antirracista, nesse contexto, se materializa quando o planejamento das aulas incorpora discussões sobre identidade, pertencimento, história afro-brasileira e enfrentamento do racismo como parte do cotidiano escolar (Arroyo, 2005; Oliveira, 2020).

Mesmo com avanços legais e teóricos, as políticas públicas de combate ao racismo ainda enfrentam limites concretos em sua efetivação. Muitas vezes, são formuladas sem diálogo com a realidade das escolas e dos territórios em que se inserem. A fragmentação das ações, a ausência de monitoramento e a falta de formação crítica comprometem a continuidade e o impacto das iniciativas existentes. Joana Célia dos Passos (2012) aponta que, sem a participação ativa dos sujeitos envolvidos — estudantes, professores e comunidade —, as políticas perdem potência e não alcançam os objetivos pretendidos. Na EJA, onde os sujeitos trazem consigo histórias de exclusão acumulada, esse distanciamento é ainda mais danoso, pois repete a lógica da invisibilidade sob novas formas (Passos, 2012; Gomes, 2009).

As políticas educacionais voltadas à superação das desigualdades raciais, embora juridicamente consolidadas, ainda enfrentam obstáculos para se transformarem em práticas pedagógicas duradouras e comprometidas com a escuta dos sujeitos. A distância entre a formulação normativa e a realidade das escolas públicas, especialmente da EJA, compromete o sentido emancipador que essas políticas pretendem alcançar. Quando o combate ao racismo é tratado como ação pontual ou como exigência burocrática, perde-se a possibilidade de construir processos pedagógicos que envolvam transformação institucional e reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da experiência escolar (Gomes, 2005; CNE, 2012).

No contexto da EJA, essa distância se torna ainda mais evidente. Os estudantes que retornam ao ambiente escolar, em sua maioria negros, esperam mais do que conteúdos: buscam reconhecimento, respeito e possibilidades reais de reconstrução de suas trajetórias. A ausência

de articulação entre as políticas educacionais e os desafios concretos vividos por esses sujeitos impede que a escola se torne espaço de reparação. A insistência na neutralidade, a escassez de formação crítica e a fragilidade das ações institucionais apontam para a urgência de práticas que enfrentam diretamente o racismo e suas múltiplas expressões no cotidiano escolar (Passos, 2012; Oliveira, 2020).

Dessa forma, compreender as limitações e possibilidades dessas políticas exige escutar as experiências acumuladas por quem vive diariamente as tensões da escola e as resistências à presença negra. A análise crítica das produções acadêmicas que discutem o racismo na EJA permite identificar tanto os avanços quanto as lacunas que persistem. A partir disso, o próximo capítulo se dedica à sistematização dos estudos localizados na ANPED e em outras fontes acadêmicas, buscando compreender como o tema do racismo tem sido discutido, silenciado ou enfrentado na produção científica recente. Esse mapeamento é fundamental para sustentar a reflexão proposta neste trabalho e para contribuir com práticas educativas mais comprometidas com a justiça racial (Filordi, 2020; Reis; Silva, 2023).

### 3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma modalidade marcada por disputas históricas em torno do direito à educação por parte de populações sistematicamente excluídas do sistema escolar. Prevista na Lei nº 9.394/1996 (LDB), a EJA destina-se a jovens, adultos e idosos que não concluíram os estudos na idade considerada regular, abrangendo sujeitos com percursos fragmentados por desigualdades sociais, econômicas e raciais. Trata-se, portanto, de um campo de luta por reconhecimento e por políticas públicas que considerem as especificidades desses sujeitos.

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, homologadas em 2000, a EJA deve ser entendida em sua função reparadora, pela dívida histórica com as camadas populares que foram privadas da escolarização; equalizadora, ao promover oportunidades educacionais que considerem a diversidade dos estudantes; e qualificadora, ao preparar para o exercício pleno da cidadania e do trabalho. Esses documentos legais indicam caminhos importantes para o fortalecimento da modalidade, demonstrando que não faltam políticas públicas para a EJA, mas sim estrutura e investimento para sua efetiva implementação — como valorização docente, oferta de materiais didáticos adequados, e infraestrutura escolar compatível com as necessidades da modalidade.

No entanto, a ausência de ações articuladas e de um compromisso político com sua concretização impede que essas diretrizes se traduzam em práticas eficazes. A EJA ainda enfrenta barreiras relacionadas à evasão, à fragmentação das políticas públicas e à ausência de propostas pedagógicas que considerem as condições sociais de seus estudantes (Brasil, 2000; Arroyo, 2005).

É necessário, ainda, reconhecer os recortes étnico-raciais que atravessam a EJA, pois grande parte dos sujeitos atendidos por essa modalidade são negros e negras, historicamente excluídos do acesso à educação formal. A persistência do racismo estrutural no sistema educacional brasileiro impacta diretamente esses estudantes, tanto no acesso quanto na permanência, agravando as desigualdades já existentes. Apesar da previsão legal de inclusão e equidade, os processos educacionais na EJA, muitas vezes, não reconhecem as identidades e vivências da juventude negra e adulta, negligenciando a dimensão racial na formação dos educadores e nos projetos pedagógicos.

Portanto, a construção de uma EJA que seja, de fato, democrática e inclusiva exige não apenas políticas universais, mas também ações específicas que considerem os marcadores de raça, classe, gênero e território como centrais para o planejamento e a execução de práticas pedagógicas significativas. Reconhecer esses sujeitos em sua complexidade é fundamental para garantir não apenas o direito à educação, mas o direito à aprendizagem com dignidade, pertencimento e valorização identitária.

### **3.1 A EJA e a questão do Racismo**

A relação entre população negra e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não pode ser compreendida sem considerar a estrutura racial da sociedade brasileira. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), cerca de 56% da população brasileira se autodeclara preta ou parda, o que indica que a maioria dos sujeitos atendidos pela EJA (sejam jovens, adultos ou idosos) são pessoas não brancas. Além disso, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) apontam que mais de 65% dos estudantes matriculados na EJA em todo o país são pretos ou pardos, revelando a predominância da população negra nessa modalidade de ensino. Como as instituições sociais no Brasil operam sob uma lógica estruturalmente racista, o racismo incide de forma direta sobre essa população. Isso torna indispensável que a questão racial seja discutida com consistência no cotidiano escolar e nos estudos acadêmicos voltados para essa modalidade de ensino. Ignorar esses dados é perpetuar a invisibilidade que historicamente atravessa a trajetória educacional da população negra no país (IBGE, 2022; INEP, 2023; Gomes, 2005; Arroyo, 2005).

A presença de estudantes negros na EJA não pode ser compreendida apenas como dado estatístico, mas como reflexo de um processo histórico de exclusão escolar que atravessa gerações. A trajetória de pessoas pretas e pardas dentro da educação brasileira é marcada por barreiras estruturais que vão além do acesso formal, atingindo a permanência, o reconhecimento de saberes e o pertencimento. Na EJA, essas exclusões não são superadas pela simples matrícula, mas se reproduzem em práticas pedagógicas que ignoram a vivência racial dos sujeitos que ali estão (INEP, 2023; IBGE, 2022).

Apesar de a maioria dos alunos matriculados na EJA ser negra, o currículo e as práticas escolares muitas vezes seguem pautados por uma neutralidade racial que silencia o enfrentamento do racismo. Essa omissão contribui para manter um modelo escolar que não reconhece as histórias, as identidades e as violências vividas pelos estudantes, tornando a escola um espaço de invisibilidade. A neutralidade, nesse contexto, é uma forma de perpetuar o racismo estrutural, conforme argumenta Silva (2015), ao analisar como o cotidiano escolar reforça hierarquias raciais mesmo em espaços voltados à inclusão.

A legislação educacional brasileira, especialmente com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. No entanto, a efetivação dessa legislação na EJA segue marcada por descontinuidade, ausência de planejamento e falta de formação adequada para os educadores. Muitos profissionais não se sentem preparados para abordar a temática de forma contínua e respeitosa, o que contribui para que o racismo continue sendo tratado como um assunto periférico e não como parte do projeto pedagógico (Brasil, 2003; Cavalleiro, 2001).

A formação dos docentes que atuam na EJA não tem contemplado com profundidade as relações étnico-raciais, e isso compromete diretamente a capacidade de construção de práticas pedagógicas coerentes com as realidades dos estudantes negros. O racismo precisa ser enfrentado de forma transversal e crítica na formação de professores, pois o silêncio e a omissão diante das desigualdades raciais reforçam a exclusão escolar. O despreparo docente, somado à ausência de diretrizes institucionais claras, gera um ambiente onde o enfrentamento do racismo depende mais da iniciativa individual do que de compromissos coletivos da escola (Gomes, 2005).

A juventude negra que frequenta a EJA carrega marcas profundas da exclusão precoce, muitas vezes tendo abandonado a escola ainda na infância em função de experiências de preconceito, discriminação ou da deslegitimação de sua presença no espaço educativo. Essa trajetória interrompida não decorre apenas de fatores individuais, mas de estruturas sociais que operam por meio da racialização da escola e da negação do pertencimento. Arroyo propõe que a escola assuma o compromisso de problematizar essa realidade, compreendendo que os estudantes da EJA não trazem apenas a ausência de escolarização formal, mas vivências de múltiplas violências sociais, culturais e institucionais que precisam ser reconhecidas no processo educativo (Arroyo, 2005).

Os efeitos do racismo institucional não se limitam ao campo simbólico; eles atravessam todas as esferas da escola, desde o planejamento até a avaliação, influenciando práticas de controle, linguagem e definição curricular. A ausência de intencionalidade no enfrentamento da questão racial transforma a escola em espaço de manutenção das desigualdades, sustentando o pacto de silêncio em torno da branquitude como padrão normativo. Maria Aparecida Bento observa que esse pacto narcísico preserva privilégios, reforça a exclusão e desloca o sofrimento racial para o plano individual, fazendo com que os impactos do racismo sejam vividos como falhas pessoais e não como expressão de um sistema historicamente construído (Bento, 2002).

Lia Schucman analisa esse fenômeno ao discutir como a branquitude opera como um lugar de conforto, segurança e acolhimento simbólico, geralmente inacessível às pessoas negras. A autora demonstra que os privilégios da branquitude são naturalizados socialmente e se reproduzem em diferentes contextos, incluindo o ambiente escolar. No espaço da EJA, essa lógica se evidencia quando os estudantes negros são levados a se conformar com uma escolarização que não dialoga com suas memórias, lutas ou identidades, reforçando a ideia de que seu pertencimento ao espaço escolar precisa ser conquistado por adaptação, e não por reconhecimento de sua trajetória (Schucman, 2014).

A ausência de políticas educacionais que enfrentem de modo direto o racismo na EJA expõe os limites das ações genéricas de inclusão. Nilma Lino Gomes argumenta que os sujeitos negros não podem ser tratados como uma categoria neutra dentro das propostas educativas, pois suas condições históricas e sociais exigem respostas específicas, que considerem as desigualdades acumuladas e a presença sistemática da exclusão racial no percurso escolar. Para a autora, é preciso repensar a estrutura da escola, desde os conteúdos até a forma como se organiza o tempo e o espaço, de modo que ela se torne efetivamente receptiva à diversidade racial (Gomes, 2009).

As práticas pedagógicas que pretendem enfrentar o racismo não podem se limitar à celebração de efemérides ou a atividades isoladas. É necessário construir propostas que envolvam o reconhecimento dos saberes populares, das memórias coletivas e das formas de resistência presentes nas comunidades negras. A EJA, por reunir sujeitos com percursos diversos e marcados por rupturas, carrega um potencial crítico que pode ser mobilizado na reconstrução de sentidos sobre o ato de aprender. Para isso, é preciso que a escola reconheça o racismo como elemento estruturador da exclusão e construa compromissos institucionais duradouros com a escuta e a presença dos estudantes negros (França & Menezes, 2021; Moura, 2018).

A relação que muitos estudantes da EJA mantêm com a escola é permeada por lembranças de fracasso, interrupção e silêncio. Essas experiências dificultam a retomada dos estudos, sobretudo quando o ambiente escolar repete os mesmos padrões de exclusão e neutralidade que levaram ao abandono anterior. Joana Célia dos Passos destaca que ouvir os relatos desses sujeitos é fundamental para compreender de que modo o racismo operou em suas trajetórias e afetou a relação com o conhecimento. Transformar a escuta em prática pedagógica é, nesse sentido, reconhecer que o retorno à escola pode ser também um ato de resistência e reconstrução de sentido (Passos, 2012).

A intersecção entre juventude, racialização e escolarização tardia impõe o desafio de repensar o próprio conceito de aluno na EJA. Não se trata de adaptar o ensino tradicional, mas de construir outra pedagogia, que dialogue com as vivências e os conflitos trazidos pelos estudantes. Isso inclui lidar com o desconforto, o medo do conflito e a resistência institucional em tematizar o racismo. O silêncio, nesse caso, não é ausência de conteúdo, mas presença ativa de um modelo de escola que se nega a reconhecer sua participação nas violências vividas por grande parte de seus estudantes (Oliveira, 2020; Gomes, 2017).

O discurso da igualdade de oportunidades, quando não confronta a desigualdade racial, torna-se instrumento de manutenção do racismo institucional. A EJA não pode continuar operando a partir de uma lógica neutra, pois seus sujeitos não chegam neutros à escola. Eles carregam experiências concretas de exclusão, racismo, violência e resistência. A escola que ignora essas experiências nega não apenas a identidade de seus alunos, mas também a possibilidade de construir com eles um projeto educativo verdadeiramente transformador (Filordi, 2020; Reis & Silva, 2023).

Ao analisar os poucos trabalhos localizados na ANPED que tratam da juventude negra e do racismo na escola, nota-se uma lacuna nas produções específicas sobre a EJA. A maioria dos estudos discute a temática de forma mais ampla, sem foco exclusivo nessa modalidade de ensino. Essa ausência indica que, mesmo nos espaços acadêmicos dedicados à educação, a juventude negra da EJA segue invisibilizada. Reconhecer essa lacuna é parte do compromisso desta pesquisa, que busca contribuir para o fortalecimento de estudos que problematizem o racismo como experiência concreta vivida por esses sujeitos (Silva, 2015; ANPED, 2023).

A construção de uma educação que enfrente o racismo exige rupturas com as práticas escolares naturalizadas e com o discurso de neutralidade. Na EJA, isso significa pensar a escola como espaço político, onde se disputam sentidos, pertencimentos e direitos. Enfrentar o racismo não é tarefa isolada do professor, mas responsabilidade coletiva da instituição e das políticas públicas. É nesse sentido que esta pesquisa se propõe: a tensionar os silêncios e a contribuir para a construção de uma pedagogia comprometida com a justiça racial e com a escuta das histórias que por tanto tempo foram caladas (Gomes, 2009; Arroyo, 2005).

### **3.2 Marcos legais da igualdade racial na educação brasileira**

O enfrentamento ao racismo no campo educacional brasileiro está amparado por um conjunto de marcos legais que reconhecem a discriminação racial como violação de direitos fundamentais. A Constituição Federal de 1988 representa o alicerce dessas políticas ao definir, em seu artigo 5º, inciso XLII, que o racismo é crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão. Nos artigos 205 e 206, estabelece que a educação deve ser orientada pela igualdade de condições de acesso e permanência na escola, assegurando a todos o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1988).

A Lei nº 7.716/1989, conhecida como Lei do Racismo, criminaliza práticas discriminatórias por raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Sua aplicação se estende ao ambiente escolar, incluindo casos de exclusão, violência simbólica e preconceito dentro das instituições educativas. Essa legislação foi reforçada com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e privadas, com ênfase na história da África, da luta dos negros no Brasil e das contribuições culturais da população negra para a sociedade brasileira (Brasil, 2003).

Complementando esse dispositivo, a Lei nº 11.645/2008 ampliou a obrigatoriedade curricular ao incluir também a história e cultura indígena, fortalecendo o compromisso do Estado com a valorização da diversidade étnica e com o reconhecimento das populações historicamente marginalizadas. Em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288) consolidou diretrizes para a formulação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial. No campo da educação, a lei prevê ações afirmativas, como cotas raciais no ensino superior, e determina a inclusão da diversidade étnico-racial nos projetos pedagógicos (Brasil, 2010).

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) incorporou metas específicas para reduzir desigualdades educacionais, com atenção especial às populações negras, indígenas e

quilombolas. O documento orienta também a formação de professores para o enfrentamento do racismo, incentivando práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural. A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, garante reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, com critérios de renda e raça, nos institutos federais e universidades públicas, constituindo-se como medida de reparação histórica e ampliação do acesso ao ensino superior (Brasil, 2012; Brasil, 2014).

As resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação também cumprem função normativa ao regulamentar a aplicação das leis supracitadas. O Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 orientam a implementação da Lei nº 10.639/2003, enquanto a Resolução CNE/CP nº 01/2012 trata da inclusão da temática étnico-racial e de gênero na formação inicial e continuada de professores. Tais documentos reforçam o papel da educação na desconstrução de estereótipos raciais e na consolidação de práticas escolares comprometidas com a equidade (CNE, 2004; CNE, 2012).

Outro marco importante é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que garante o direito à educação livre de qualquer forma de discriminação. O ECA estabelece que crianças e adolescentes devem ser protegidos contra violência física ou simbólica dentro das instituições escolares, incluindo práticas racistas, preconceituosas ou excludentes. Esse conjunto legal, ao ser articulado com os princípios da EJA, contribui para a construção de uma educação que reconheça os sujeitos negros como legítimos portadores de saberes, memórias e trajetórias (Brasil, 1990).

#### 4. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ABORDAR O RACISMO E BRANQUITUDE NA EJA

A construção de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) demanda, antes de tudo, a compreensão de que o conteúdo racial não deve ser tratado como exceção, mas como parte constitutiva do currículo. Os estudantes da EJA não chegam à escola sem história; carregam experiências atravessadas por exclusão, silenciamento e resistência. Por isso, o primeiro passo para estruturar estratégias antirracistas é o reconhecimento do sujeito negro como produtor de saber, e não como espectador de um conteúdo que lhe é externo (Arroyo, 2005; Gomes, 2005).

A leitura da Parte IV da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que trata da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), reforça a importância de propor ações pedagógicas que enfrentem o racismo institucional e valorizem as identidades negra e indígena. Entre os princípios apresentados, destaca-se a transversalidade do tema no currículo, a valorização da ancestralidade africana e indígena e o compromisso com práticas antirracistas no cotidiano escolar. Tais diretrizes podem orientar a formulação de estratégias específicas para a EJA, promovendo a superação das desigualdades históricas que afetam os sujeitos dessa modalidade de ensino (Florianópolis, 2016).

A escuta ativa é uma das estratégias fundamentais na prática docente da EJA. Diferentemente das metodologias tradicionais, que priorizam a exposição de conteúdos previamente definidos, a pedagogia da escuta considera os conhecimentos, os afetos e as vivências dos educandos como ponto de partida. Ao permitir que os estudantes compartilhem suas experiências com o racismo, a escola passa a reconhecer essas narrativas como elementos legítimos da aprendizagem. Essa escuta não é neutra: ela mobiliza reposicionamentos, desconstrói silêncios e amplia o sentido da educação (Freire, 1996; Passos, 2012).

O currículo, para ser antirracista, precisa ser reorganizado com base em temas geradores que tenham relação com a realidade dos estudantes. Em vez de trabalhar datas comemorativas de forma isolada, é necessário discutir questões como desigualdade social, violência institucional, identidade e pertencimento. A abordagem crítica desses temas deve ser feita de forma contínua e atravessar os componentes curriculares, permitindo que a história e a cultura negra estejam presentes em todas as áreas do conhecimento. Essa transversalidade exige planejamento e compromisso coletivo da equipe pedagógica (Gomes, 2005; CNE, 2004).

A utilização de materiais didáticos que contemplem a diversidade racial é outro aspecto indispensável para uma pedagogia antirracista. Muitos livros ainda reproduzem estereótipos, apagam personagens negros ou os representam de forma subalternizada. Cabe ao professor da

EJA selecionar ou produzir conteúdos que valorizem autores negros, visibilizem a história africana e afro-brasileira e promovam uma revisão crítica da historiografia dominante. Essa seleção é uma forma de resistência pedagógica que contribui para a reconstrução simbólica dos estudantes (Cavalleiro, 2001; Schucman, 2014).

O uso de linguagens artísticas (como o cinema, o teatro, a música e a literatura negra) amplia as possibilidades de abordagem do racismo na sala de aula. Essas linguagens permitem o contato com outras formas de expressão e interpretação do mundo, promovendo identificação, afeto e reflexão crítica. A literatura de autores como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Lima Barreto pode ser incorporada como recurso de leitura e debate, permitindo o reconhecimento de trajetórias históricas que rompem com a invisibilização da população negra (Gomes, 2009; Oliveira, 2020).

A formação continuada dos professores da EJA é condição indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis à questão racial. Não se trata apenas de conhecer os marcos legais, mas de revisitar a própria trajetória formativa e os preconceitos que operam no cotidiano docente. A abordagem crítica da branquitude, conforme propõe Maria Aparecida Bento (2002), é um caminho para que os educadores compreendam como os privilégios racialmente construídos moldam suas práticas. Essa tomada de consciência é o que permite o enfrentamento do pacto de silêncio em torno do racismo na escola (Bento, 2002; CNE, 2012).

A gestão democrática é parte da estratégia pedagógica antirracista. Escolas que envolvem a comunidade no planejamento, nas decisões e na avaliação das ações educativas constroem coletivamente um ambiente de pertencimento. Na EJA, onde muitos alunos são lideranças comunitárias, trabalhadores informais ou mães solo, o vínculo com o território amplia as possibilidades de construção curricular. Valorizar os saberes locais, as experiências comunitárias e os espaços de resistência é um caminho para a construção de uma escola mais justa e representativa (Arroyo, 2005; Passos, 2012).

A inserção de convidados e lideranças negras em atividades escolares é uma prática que fortalece o reconhecimento e a representatividade dentro do espaço educativo. Palestras, rodas de conversa e oficinas com pessoas negras que atuam em diferentes áreas — da arte à ciência — ampliam o horizonte dos estudantes e reforçam o valor da diversidade racial na sociedade. Essas ações devem ser planejadas com intencionalidade, como parte de uma proposta pedagógica integrada, e não como eventos isolados ou meramente simbólicos (Gomes, 2009; Oliveira, 2020).

A abordagem do racismo precisa estar articulada à construção da identidade dos

estudantes, sobretudo os mais jovens. Muitos estudantes da EJA vivenciaram situações de preconceito que impactaram diretamente sua autoestima e sua relação com o saber. Ao promover espaços de reflexão sobre ancestralidade, pertencimento e história de vida, a escola contribui para a reconstrução desses vínculos e para a valorização das origens. A identidade negra, quando reconhecida como força e não como estigma, torna-se elemento fundamental na permanência e no engajamento dos estudantes (Schucman, 2014; Gomes, 2005).

As avaliações na EJA devem ser pensadas como processos de diálogo, e não como instrumentos de punição. A lógica meritocrática, quando aplicada sem considerar os contextos de desigualdade, reforça exclusões e deslegitima os saberes dos estudantes. Uma prática pedagógica antirracista precisa rever também os critérios e objetivos das avaliações, valorizando o percurso, os conhecimentos prévios e os avanços individuais. Essa perspectiva não significa redução de exigência, mas construção de outros modos de reconhecer o saber (Arroyo, 2005; Oliveira, 2020).

A escassez de políticas específicas para a EJA no campo das relações étnico-raciais revela a necessidade de mobilização dos educadores. Em muitas escolas, as ações antirracistas ocorrem por iniciativa isolada de professores, sem respaldo institucional. Criar comissões, coletivos e grupos de estudo dentro da escola pode fortalecer a articulação entre os educadores e gerar propostas mais sólidas e duradouras. A construção de espaços permanentes de formação e debate é uma estratégia de resistência e continuidade (Passos, 2012; CNE, 2012).

A inclusão do racismo como tema nos projetos político-pedagógicos é uma medida fundamental para garantir sua presença como princípio institucional. Não basta que o tema apareça em eventos pontuais ou em ações desconectadas; ele precisa compor o projeto formativo da escola como parte de sua identidade. Isso envolve reformulações curriculares, revisão de práticas avaliativas, inclusão de novos referenciais teóricos e reorganização da formação docente. Esse movimento, embora desafiador, é indispensável para que a escola supere seu papel reprodutor de desigualdades (Gomes, 2005; Bento, 2002).

A autora Lia Schucman (2014) compreende a branquitude como uma ideologia sustentada historicamente pelo colonialismo e pelo imperialismo, que posiciona os sujeitos brancos em condição de privilégio quanto ao acesso a bens materiais e simbólicos. Esses privilégios, ainda vigentes, são naturalizados nas interações cotidianas, como o sentimento de segurança em espaços públicos ou a menor vigilância policial dirigida a pessoas brancas. Em contraste, pessoas negras e indígenas enfrentam exclusões reiteradas. Essa assimetria é aprofundada pelo que Maria Aparecida Bento (2002) denominou “pacto narcísico da branquitude”, uma estratégia coletiva de autoproteção simbólica que evita o enfrentamento das desigualdades raciais.

A construção de estratégias pedagógicas para abordar o racismo na EJA exige compromisso coletivo, abertura ao diálogo e escuta dos estudantes. Não há modelo pronto ou manual a ser seguido. Cada escola, ao reconhecer a diversidade de seus sujeitos, constrói caminhos próprios, a partir de sua realidade e de suas contradições. O que não se pode aceitar é o silêncio. O silêncio é a forma mais comum de reprodução do racismo na escola. Rompê-lo é o primeiro passo para que a educação de jovens e adultos se transforme em espaço de reconhecimento, valorização e reconstrução de trajetórias (Arroyo, 2005; Passos, 2012).

Ao propor estratégias pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo na EJA, este capítulo buscou articular teoria e prática, reconhecendo os sujeitos negros como protagonistas do processo educativo. A escuta, o currículo, a avaliação, a gestão e a formação docente não são elementos isolados, mas dimensões interdependentes de um projeto pedagógico comprometido com a equidade. A superação do racismo institucional não se dará por decreto, mas pela persistência cotidiana de educadores e comunidades que escolhem não aceitar a exclusão como normalidade (Gomes, 2009; Oliveira, 2020).

## 5. O QUE DIZEM AS PESQUISAS DA ANPED?

A produção acadêmica apresentada nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) tem contribuído para consolidar a discussão sobre as relações étnico-raciais na escola, ainda que de forma desigual entre os grupos de trabalho. A maior parte dos estudos está concentrada no GT 21, voltado à Educação e Relações Étnico-Raciais, enquanto os trabalhos que articulam essa temática com a EJA são menos numerosos e, em alguns casos, abordam a modalidade de forma tangencial. O levantamento realizado entre os anos de 2011 e 2023 identificou apenas cinco trabalhos com foco direto ou conexo à discussão sobre racismo, juventude negra e práticas pedagógicas no contexto da EJA (ANPED, 2023).

As produções localizadas abordam temas como identidade, preconceito racial, práticas escolares excludentes e formação de professores. Os estudos de Maria Aparecida da Silva, apresentados entre 2011 e 2015, destacam a urgência de incorporar a história e a cultura afro-brasileira ao cotidiano escolar, bem como a necessidade de repensar os processos de formação docente. Já o trabalho de Alexandre Filordi (2020) analisa o racismo estrutural como elemento fundante das relações escolares, criticando a reprodução da desigualdade como norma institucional. Em 2023, Cíntia Reis e Lúcia Silva abordam as ações afirmativas no ensino superior, conectando o debate sobre acesso e permanência com as estruturas raciais que organizam a educação pública (Silva, 2015; Filordi, 2020; Reis; Silva, 2023).

### 5.1 Limites e possibilidades apontados nas pesquisas

A análise das produções evidenciou que, embora existam contribuições relevantes, o número de trabalhos que relacionam diretamente a EJA e o racismo é bastante reduzido. Esse dado revela uma lacuna na produção acadêmica sobre a temática, especialmente se considerada a composição racial dos estudantes da EJA e o histórico de exclusão que os acompanha. As pesquisas encontradas concentram-se em críticas às práticas escolares que silenciam o pertencimento racial dos alunos, e propõem a necessidade de construção de projetos pedagógicos que articulem identidade, reconhecimento e enfrentamento do racismo no cotidiano da escola (Silva, 2015; Gomes, 2005).

Entre as possibilidades apontadas, destaca-se a urgência de se repensar a formação dos professores da EJA, para que estejam preparados a lidar com as questões raciais de forma crítica e comprometida. A maior parte dos trabalhos localizados reconhece a importância da Lei nº 10.639/2003, mas também denuncia sua baixa efetivação, especialmente nas turmas da EJA.

Há consenso de que os educadores precisam superar o modelo neutro de ensino, abrindo espaço para práticas pedagógicas que reconheçam o impacto do racismo na trajetória dos estudantes. A escuta ativa, o uso de linguagens culturais diversas e a inserção de autores negros no currículo são estratégias recorrentes nas propostas analisadas (Filordi, 2020; Passos, 2012).

As limitações encontradas não se restringem à ausência de formação docente. As pesquisas também indicam que os projetos político-pedagógicos raramente incorporam o debate racial de forma orgânica. Em muitos casos, o tema aparece apenas em datas comemorativas ou em ações pontuais, o que compromete sua continuidade e profundidade. Essa desarticulação entre legislação, currículo e prática pedagógica reforça a invisibilidade dos estudantes negros, mesmo em espaços onde eles são maioria. As produções analisadas reforçam a necessidade de uma política educacional mais integrada, que envolva não apenas a escola, mas também as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais (Reis; Silva, 2023; CNE, 2012).

Apesar da escassez de estudos específicos, os trabalhos localizados na ANPED apresentam contribuições importantes para o fortalecimento de uma educação antirracista na EJA. Ao denunciar as omissões institucionais e propor estratégias de superação, essas pesquisas indicam caminhos possíveis para transformar o cotidiano escolar em espaço de escuta, reconhecimento e pertencimento. O que se percebe, contudo, é que esse movimento ainda depende fortemente da iniciativa individual de alguns educadores e da articulação com outros campos de pesquisa, como os estudos sobre juventude negra, desigualdade social e políticas afirmativas (Silva, 2015; Filordi, 2020; Passos, 2012). A tabela 4 é baseada nas produções localizadas nos Anais da ANPED (GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais), entre os anos de 2011 e 2023, e também inclui os artigos que as orientadoras me indicaram (Silva, Filordi, Reis, Silva).

Tabela 4 – Produções acadêmicas localizadas na ANPED sobre racismo, juventude negra e EJA (2011–2023)

Ano	Autor(a)	Título do Trabalho	Palavras-chave	Foco Temático
2011	Maria Aparecida da Silva	Educação e cultura negra: fortalecimento de identidades e de práticas pedagógicas	Cultura negra; identidade; práticas pedagógicas	Discussão sobre identidade negra, currículo e práticas antirracistas na escola
2015	Maria Aparecida da Silva	Desafiando o preconceito racial: a escola como organização educativa	Racismo; escola; discriminação	Crítica à omissão institucional e proposta de práticas pedagógicas de enfrentamento do racismo

2015	Maria Aparecida da Silva	Relações étnico-raciais e formação docente: desafios para a inclusão da cultura afro-brasileira	Formação docente; Lei 10.639; cultura afro	Reflexão sobre a formação dos professores diante da obrigatoriedade legal e das omissões práticas
2020	Alexandre Filordi	A educação brasileira e o racismo autoritário	Racismo estrutural; autoritarismo; educação	Análise crítica do racismo institucional e suas expressões na escola pública
2023	Cíntia Valéria Lima Reis; Lúcia Isabel da Conceição Silva	Racismo estrutural e ações afirmativas na Universidade Federal do Pará	Ações afirmativas; ensino superior; desigualdade racial	Discussão sobre acesso e permanência de estudantes negros no ensino superior, com foco em políticas de equidade

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos Anais da ANPED (GT 21), reuniões científicas de 2011 a 2023.

Diante da escassez de produções específicas sobre racismo e EJA nos anais da ANPED, foi necessário recorrer a bases complementares para ampliar a análise e sustentar a discussão proposta por este trabalho. A busca na plataforma SciELO, permitiu localizar estudos relevantes que, embora não estejam vinculados diretamente à ANPED, dialogam com as mesmas problemáticas: exclusão racial, juventude negra, silenciamento escolar e formação docente. Esses trabalhos foram sistematizados na Tabela 5 e oferecem contribuições teóricas e empíricas para o enfrentamento do racismo na EJA, reforçando a necessidade de articulação entre prática pedagógica, políticas públicas e crítica institucional (Gomes, 2005; Schucman, 2014; Passos, 2012; Bento, 2002).

Tabela 4 – Produções acadêmicas complementares (SciELO e outros) sobre racismo e EJA (2010–2023)

Ano	Autor(a)	Título do Trabalho	Palavras-chave	Foco Temático
2012	Joana Célia dos Passos	As desigualdades educacionais da população negra: permanência e políticas públicas	Desigualdade; permanência; população negra	Reflexão crítica sobre os limites das políticas públicas universais frente à população negra
2005	Nilma Lino Gomes	Educação, identidade negra e formação de professores	Identidade negra; formação docente	Necessidade de formação docente que reconheça o racismo e a cultura afro-brasileira

2014	Lia Vainer Schucman	Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: hierarquia e poder na cidade de São Paulo	Branquitude; privilégio racial	Análise sobre os privilégios da branquitude e sua naturalização em contextos sociais e escolares
2002	Maria Aparecida Bento	Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações	Branquitude; racismo institucional	Discussão sobre o pacto narcísico da branquitude como mecanismo de exclusão
2020	Francinete Oliveira	Juventude negra e escola: o silenciamento das vozes na educação de jovens e adultos	Juventude negra; escola; silenciamento	Estudo de caso sobre experiências de jovens negros na EJA e o não reconhecimento escolar

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em SciELO (2025).

Apesar das contribuições pontuais encontradas, os trabalhos levantados não elaboram críticas diretas à branquitude, o que evidencia um problema estrutural: a ausência de responsabilização dos sujeitos brancos no enfrentamento ao racismo. Essa omissão mantém intactos os privilégios simbólicos e materiais que a branquitude garante, inclusive nas práticas educacionais. Para que a EJA avance no compromisso com a justiça racial, é preciso deslocar os currículos da lógica eurocentrada e promover o protagonismo das epistemologias afro-brasileiras e indígenas. Isso exige políticas formativas que priorizem conteúdos afrocentrados e provoquem nos educadores o questionamento sobre seu lugar no sistema racial. Sem esse movimento, o risco de reproduzir a exclusão histórica permanece (Della Flora, 2024; Bento, 2002; Schucman, 2014).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha pelo tema do racismo na Educação de Jovens e Adultos partiu de uma vivência concreta, atravessada por marcas familiares de exclusão e silenciamento. A experiência da autora, como filha e mãe de pessoas negras que sofreram discriminação em ambientes escolares, motivou uma investigação que busca compreender por que o tema do racismo ainda encontra resistência no cotidiano da EJA. Longe de ser apenas uma escolha teórica, a pesquisa parte de uma demanda vivida, que exige escuta, análise e reconstrução de práticas escolares a partir da realidade dos sujeitos envolvidos.

A revisão da literatura permitiu identificar que o racismo, embora reconhecido em marcos legais e diretrizes pedagógicas, continua sendo abordado de forma fragmentada nas escolas, especialmente na EJA. Leis como a nº 10.639/2003 e o Estatuto da Igualdade Racial propõem uma reestruturação do currículo e da formação docente, mas sua efetivação encontra limites na ausência de políticas contínuas, na precarização da modalidade e na fragilidade da escuta institucional. A presença majoritária de estudantes negros na EJA exige um enfrentamento direto das desigualdades raciais que marcaram suas trajetórias.

A análise das produções acadêmicas localizadas na ANPED mostrou que, embora existam contribuições relevantes sobre relações étnico-raciais e juventude negra, são poucas as pesquisas que articulam essas questões diretamente com a EJA. Os trabalhos de Maria Aparecida da Silva, Alexandre Filordi, Cíntia Reis e Lúcia Silva revelam críticas ao racismo institucional, à formação docente desarticulada e à invisibilidade dos estudantes negros nas políticas escolares. A escassez de estudos específicos, porém, reforça a urgência de ampliar esse campo de investigação e ação pedagógica.

As tabelas organizadas ao longo do trabalho evidenciaram tanto os avanços quanto os vazios da produção acadêmica nacional. A necessidade de recorrer a autores como Joana Célia dos Passos, Nilma Lino Gomes e Lia Schucman para complementar a análise reforça a insuficiência das pesquisas disponíveis nos anais da ANPED sobre a temática em foco. Esses autores ofereceram elementos essenciais para compreender a atuação da branquitude, a exclusão estrutural e a urgência de se construir práticas pedagógicas antirracistas na EJA.

A partir das estratégias pedagógicas discutidas no capítulo anterior, tornou-se evidente que o combate ao racismo na EJA não pode depender apenas da legislação, mas da ação comprometida dos educadores. A escuta ativa, a valorização da identidade negra, a presença de autores afro-brasileiros no currículo, a revisão das práticas avaliativas e a gestão escolar democrática são caminhos concretos que precisam ser construídos a partir da realidade de cada

escola. O enfrentamento do racismo exige continuidade, diálogo e coragem institucional para romper com silêncios que há décadas sustentam a exclusão.

Este trabalho não pretendeu esgotar o debate, mas contribuir para a ampliação das reflexões e práticas que reconheçam a juventude negra da EJA como sujeito legítimo do processo educativo. A proposta de uma educação antirracista não é complementar, mas central para a construção de uma escola mais justa. O reconhecimento das marcas do racismo na trajetória dos estudantes da EJA é condição para que a educação cumpra seu papel social e político, deixando de operar como instância reprodutora de desigualdades.

Como possibilidades futuras, recomenda-se o aprofundamento das pesquisas sobre juventude negra na EJA, a articulação com coletivos de educadores antirracistas e a inserção da temática nos programas de formação inicial e continuada de professores. A transformação das práticas escolares requer investimento contínuo e políticas que reconheçam o direito de aprender sem silenciamento. Ouvir os estudantes da EJA, acolher suas histórias e valorizar seus saberes é um compromisso ético com a reconstrução de um país onde a educação seja, de fato, um direito de todos.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*". 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento\\_do\\_2002.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdf)
- FERREIRA, Ana Paula; SANTOS, Carlos Henrique dos. *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos*. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2016. Disponível em: <https://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT18-3265--Int.pdf>.
- FILORDI, Alexandre. *A educação brasileira e o racismo autoritário*. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/educacao-brasileira-e-o-racismo-autoritario-colaboracao-de-texto-boletim-anped>.
- GOMES, Elizângela Duarte; GONDIM, Edinólia Portela. *Educação de Jovens e Adultos e Formação: os primeiros passos de uma pesquisa*. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2018. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4331-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4331-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 13 nov. 2024.
- HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Cláudio Roberto. *A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial: os Sujeitos e as Políticas Públicas em Foco*. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013. Disponível em: [https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt15\\_3032\\_texto.pdf](https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt15_3032_texto.pdf). Acesso em: 13 nov. 2024.
- OLIVEIRA, Fernanda; MENDES, Ricardo. *As parcerias entre Estado e sociedade civil na oferta de EJA*. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2018. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt18-4273.pdf>.
- PEREIRA, Juliana; LIMA, Marcos. *A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de trajetórias*. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <https://www.23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF>.
- REIS, Cíntia Valéria Lima dos; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. *Racismo estrutural e ações afirmativas na Universidade Federal do Pará*. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2023. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_38\\_42](https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_38_42).
- SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2014.
- SILVA, Maria Aparecida da. *Desafiando o preconceito racial: a escola como organização*

educativa. In: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Anais da 37ª Reunião Anual da ANPEd, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt21-2886-int.pdf>.

SILVA, Maria Aparecida da. Desafiando o preconceito racial: a escola como organização educativa. In: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Anais da 37ª Reunião Anual da ANPEd, Curitiba, 2015. Disponível em: [ <https://www.anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt21-2886-int.pdf> ].

SILVA, Maria Aparecida da. Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente. In: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2015. Disponível em: <https://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2372-Int.pdf>.

SILVA, Maria Aparecida da. Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente. In: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2015. Disponível em: <https://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2372-Int.pdf>.

SILVA, Maria Aparecida da; SOUZA, João Carlos de. Educação de Jovens e Adultos: trajetória e seus sujeitos. In: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2014. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6951-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6951-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf).

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, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/259004>.

GAYA, Sidneya Magaly. Estratégias e táticas para a formação de crianças, jovens e adultos das classes populares e da população negra em Santa Catarina (1870-1930). 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235266>. 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen Livros; Sueli Carneiro/Coalizão Negra por Direitos, 2018.

FILORDI, Alexandre. A pedagogia do racismo autoritário: modos de exclusão educacional da juventude negra. Curitiba: Appris, 2020.

GAYA, Débora Dias. Racismo estrutural e práticas antirracistas na educação. In: GAYA, Débora Dias; MACHADO, Ana Paula Goulart (orgs.). Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2022. p. 53–74.

PASSOS, Joana Célia dos. Ações afirmativas: as trajetórias de estudantes negras e negros na educação superior. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. (Nota: A tese de Joana Célia dos Passos é extensa e abordou ações afirmativas e racismo institucional; você pode estar se referindo a essa obra ou à sua tese de doutorado. Se quiser a referência específica da tese, posso

buscar também.)

REIS, Cíntia Valéria Lima dos; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. Políticas de ações afirmativas e os desafios da permanência estudantil na UFPA. Trabalho apresentado na 41ª Reunião Nacional da ANPED, 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Brancos como nós: privilégio racial em debate. São Paulo: Editora Pólen, 2020. (Nota: Embora não tenha sido citada diretamente no trecho, é uma das principais autoras brasileiras sobre branquitude.)

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e o pensamento racial no Brasil, 1870–1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SILVA, Maria Aparecida. A escola que não ensina a ser negro: a questão racial e a prática pedagógica. São Paulo: Summus, 2011. Educação e relações raciais: reflexões sobre a formação docente. In: SILVA, Maria Aparecida; REIS, Sílvia Cristina (orgs.). Educação, identidade e diferença: práticas culturais e formação docente. São Paulo: Cortez, 2015. p. 123–138.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a LDB para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 10 jul. 2025.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra: entre o silêncio e a memória*. In: JESUS, Cida Bento (org.). *Educação e relações raciais: apostila do curso de formação de professores*. São Paulo: CEERT, 2005. p. 15–30.