



O CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS:
uma arqueogenealogia de ausências e emergências discursivas

Danilo Pereira da Silva



Vitória da Conquista
2021





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



DANILO PEREIRA DA SILVA

**O CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS:
uma arqueogenealogia de ausências e emergências discursivas**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2021**

DANILO PEREIRA DA SILVA

**O CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS:
uma arqueogenealogia de ausências e emergências discursivas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2021**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O campo das relações étnico-raciais no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: uma arqueogenealogia de ausências e emergências discursivas

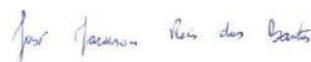
Autor: Danilo Pereira da Silva

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Danilo Pereira da Silva e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 07/06/2021

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (Orientador)



Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos (UNEB)
Examinadora



Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira (UESB)



Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)

S579c

Silva, Danilo Pereira da.

O campo das relações étnico-raciais no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas: uma arqueogenealogia de ausências e emergências discursivas. / Danilo Pereira da Silva, 2021.

166f. il.

Orientador (a): Dr. José Jackson Reis dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 147 - 159.

1. Relações étnico- raciais – Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Idosas. 2. Emergência de discursos. 3. Arqueogenealogia. I. Santos, José Jackson Reis dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino-PPGEn.

CDD 305.8

Dedico este trabalho à minha mãe, Loza, e ao meu pai, Vitalino, motivos de minha existência e resistência. Ter acesso ao Mestrado é a realização do sonho deles, que também tiveram o direito à educação cerceado, mas que dedicaram suas vidas, integralmente, em função da educação de seus filhos.

Às mulheres da minha vida: Daiane, Daiara, Sirlede e Fernanda. Minhas irmãs mais velhas. Minhas inspirações.

Aos meus sobrinhos.

Aos sujeitos pretos da Epjai, especialmente às mulheres pretas.

A todo povo preto.

AGRADECIMENTOS

A escrita em primeira pessoa do plural não é apenas por adequações formais. Muitas foram as colaborações, direta ou indiretamente, para que este trabalho se tornasse possível. Neste sentido, agradeço:

Ao Deus de amor que idealizo. Aquele que não faz distinção de raça, cor, gênero, sexualidade. Aquele que nos ama incondicionalmente. Este foi quem me sustentou durante todo esse período.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, lugar que me acolheu. Representa para mim, sobretudo, um lugar de afetos e resistência em meio ao complexo contexto político.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado Acadêmico em Ensino, da Uesb, pelo importante espaço de produção de conhecimento. Além disso, pela colaboração à minha trajetória.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), pelo financiamento da minha pesquisa, tornando possível o acesso e a permanência ao Mestrado.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos, por ter acreditado, mais uma vez, em minha pesquisa. Agradeço, imensamente, pelos momentos de escuta, pelos ensinamentos, pelo apoio, colaboração. Sobretudo, por ser tão humano.

Ao Prof. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes pelas valiosas contribuições ao trabalho e à minha formação. Obrigado pelo carinho!

Aos coordenadores do PPGEn, Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio e Profa. Dra. Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão, pelo apoio significativo.

Aos professores do PPGEn, por todo aprendizado e reflexões dedicados aos componentes curriculares.

Aos integrantes da banca avaliadora, Profa. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos, Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira e Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana, por aceitarem o convite, e pelas contribuições ao trabalho.

À Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira, pela significativa contribuição para o meu processo de formação na Uesb. Agradeço também pelo afeto e amizade.

A todos os sujeitos negros da Epjai por terem penetrado a barreira racista que impede o acesso e permanência desses sujeitos à educação. Também às professoras e professores negros e não-negros que se dedicam à construção de uma Pedagogia Antirracista.

A minha mãe, Loza, e ao meu pai, Vitalino, cujos processos de escolarização foram cerceados. São sempre uma inspiração para mim.

Às minhas irmãs Daiane, Daiara, Sirelede e Fernanda, por serem também uma inspiração, cada uma com suas trajetórias.

Aos meus sobrinhos, em especial André Luiggi. Amo vocês.

Ao meu amigo para todas as horas, Rafael Teixeira. Obrigado pelos momentos malucos de felicidade e tristeza, também. Obrigado por ser inspiração sempre.

À minha amiga querida, Andiará Dias, pelo companheirismo, carinho e momentos de construção de conhecimento. Agradeço, porque nos completamos em nossas diferenças. Que dupla de sucesso!

Aos colegas de turma, especialmente a Tina, Viviane, Flávia, Kleber e Márcia Mendes, pela grande amizade que estabelecemos durante esse período. Que possa perdurar!

Aos colegas Rose e Marcelo, pela colaboração com a minha pesquisa, especialmente no processo de reconstrução do anteprojeto.

Ao Grupo de Pesquisa Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, pelos diversos momentos que contribuíram, significativamente, com o meu processo de formação.

Às minhas amigas queridas, Naára Costa e Flaviane Amorim, pela amizade de longa data e pelos diversos momentos juntos. Que saudade!

Agradeço às pesquisadoras e aos pesquisadores negros e não-negros, comprometidos pela construção de conhecimento para o campo das relações étnico-raciais, no Brasil.

Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola!
Experimenta nascer preto na favela pra você ver!
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
E já que ta cansada quer carona no busão
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: não!
E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola outro portão se fecha
Você demorou, não vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já dá 1 hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não atrasa de novo! A diretora fala

Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão
Ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão'
E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais, o que você faria?
Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola
O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora lá na rua ela é a preta do sovaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita
Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola
Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades

E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo! [...]

São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor

Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, ei!
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar

Não deixe calar a nossa voz não!
Revolução! [...]

Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai! [...]

Vamo pro canto onde o relógio para
E no silêncio o coração dispara
Vamos reinar igual Zumbi, Dandara
Odara, Odara [...]

Experimenta nascer preto e pobre na comunidade
Você vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu ra-cis-mo!
Existe muita coisa que não te disseram na escola!

Cota não é esmola! [...]

São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor!
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio revolucionar

Cota não é esmola!

(FERREIRA, 2018)

SILVA, Danilo Pereira da. **O campo das relações étnico-raciais no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas:** uma arqueogenealogia de ausências e emergências discursivas. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

RESUMO

Este trabalho investiga a emergência dos discursos científicos e normativos na interface relações étnico-raciais e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai), tendo como base analítica postulados do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984). A questão que fundamenta esta pesquisa está assim definida: de que maneira emergem os discursos sobre as relações étnico-raciais na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas? Para problematizar esta questão, o objetivo nuclear foi analisar a emergência dos discursos sobre as relações étnico-raciais na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Para alcançar o objeto geral proposto, foram definidos dois objetivos específicos: a) Identificar e compreender os principais resultados de pesquisas científicas desenvolvidas no Brasil, articulando as áreas das relações étnico-raciais e da Epjai; b) Compreender, em discursos normativos nacionais, como são apresentados os dois campos de conhecimento em questão, as relações étnico-raciais e a Epjai. De natureza qualitativa, do tipo bibliográfico-documental, esta pesquisa conjuga dois procedimentos metodológicos, os quais compõem nosso *corpus* analítico, a saber: levantamento das produções científicas a respeito do entrelaçamento das referidas temáticas, por meio do estado do conhecimento; levantamento de documentos normativos sobre a Epjai e relações étnico-raciais na Educação Básica, em nível nacional, articulando-os com documentos internacionais. Os *locus* definidos, nesta ordem, foram a plataforma *web* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nos Grupos de Trabalho 18 e 21, considerando as onze últimas edições das reuniões nacionais (2006-2019), e as plataformas *web* governamentais: portal da Legislação (*site* do Palácio do Planalto) e o portal do Ministério da Educação. Os dados foram analisados articulando as noções foucaultianas de discurso, saber-poder, vontade de verdade, resistência, dispositivo e governamentalidade com os conceitos de raça, racismo e etnia, aliados ainda às discussões de teóricos da Epjai. Resultados e conclusões indicam que os discursos científicos voltados para a interface temática analisada, além de considerar a raça como um dos conceitos centrais, são análogos pela urgência de investigações a este respeito, indicando que o mito da democracia racial continua imperativo nas relações sociais e institucionais, produzindo apagamentos e injustiça epistêmica. A afirmação do discurso da cultura e de classes sociais, a despeito do marcador racial e sua centralidade, evidencia uma falsa relação dicotômica entre esses campos, na medida em que o conceito de classe social sobrepõe o conceito de raça. Os discursos dos dispositivos normativos evidenciam alguns aspectos centrais: a) Os dispositivos são partes na resignificação do discurso da raça, indicando que não há neutralidade e pura vontade de verdade governamental, mas se inserem na relação poder-saber; b) Há um esvaziamento da questão racial nos dispositivos normativos, cujo expoente pode ser observado mediante a ausência de discussões sobre raça e racismo, dando lugar privilegiado aos discursos sobre diversidade, cultura e, em poucos casos, etnia; c) Há forte recorrência ao discurso da diversidade, indicando um olhar reducionista e, ao mesmo tempo, totalizador, que desconsidera a relação entre saber e poder em favor de uma forma de governamentalidade pautada na harmonia social e racial; d) As resistências e insurgências emergem, na relação saber-poder, como discursos e práticas que se opõem ou questionam as formas de governamentalidade.

Palavras-chave: Arqueogenealogia. Discursos. Emergência de discursos. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Relações étnico-raciais.

SILVA, Danilo Pereira da. **The field of ethnic-racial relations in the context of the Education of Young, Adult and Elderly People:** an archeogenealogy of absences and discursive emergencies. 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

ABSTRACT

This paper investigates the emergence of scientific and normative discourses at the interface of ethnic-racial relations and Education of Young, Adult and the Elderly People (in Portuguese: *Epjai*), based on the postulates of the French philosopher Michel Foucault (1926-1984). The question on which this research is based is defined as follows: How do the discourses on ethnic-racial relations emerge in Education of Young, Adult and the Elderly People? To problematize this question, the nuclear objective was to analyze the emergence of the speeches about ethnic-racial relations in the Education of Young, Adult and Elderly People. To reach the general objective proposed, two specific objectives were defined: a) To identify and understand the main results of scientific researches developed in Brazil, articulating the areas of ethnic-racial relations and *Epjai*; b) To understand, in national normative discourses, how the two fields of knowledge in question, ethnic-racial relations and *Epjai*, are presented. This qualitative and bibliographic-documentary research combines two methodological procedures, which compose our analytical *corpus*: a survey of scientific production on the interweaving of these themes through the state of knowledge; and a survey of national normative documents on *Epjai* and ethnic-racial relations in Basic Education, linking them with international documents. The *locus* defined, in this order, were the web platform of the National Association of Graduate Studies and Research In Education, in Working Groups 18 and 21, considering the last eleven editions of the national meetings (2006-2019), and the governmental web platforms: Legislation portal (website of the Planalto Palace) and the portal of the Ministry of Education. The data were analyzed by articulating the *foucaultianas* notions of discourse, knowledge-power, will to truth, resistance, device, and governmentality with the concepts of race, racism, and ethnicity, allied also to the discussions of *Epjai* theorists. Results and conclusions indicate that the scientific discourses focused on the thematic interface analyzed, besides considering race as one of the central concepts, are analogous by the urgency of investigations in this regard, indicating that the myth of racial democracy remains imperative in social and institutional relations, producing erasures and epistemic injustice. The affirmation of the discourse of culture and social class, in spite of the racial marker and its centrality, evidences a false dichotomous relationship between these fields, to the extent that the concept of social class overlaps with the concept of race. The discourses of the normative devices evidence some central aspects: a) The devices are parties in the resignification of the race discourse, indicating that there is no neutrality and pure will of governmental truth, but are inserted in the power-knowledge relationship; b) There is an emptying of the racial issue in the normative devices, whose exponent can be observed through the absence of discussions on race and racism, giving privileged place to discourses on diversity, culture and, in few cases, ethnicity; c) There is a strong recurrence of the diversity discourse, indicating a reductionist and, at the same time, totalizing view that disregards the relationship between knowledge and power in favor of a form of governmentality based on social and racial harmony; d) Resistance and insurgency emerge, in the knowledge-power relationship, as discourses and practices that oppose or question the forms of governmentality.

Keywords: Archaeogenealogy. Discourses. Emergence of discourses. Education of Young, Adult and Elderly People. Ethno-racial relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Carolina Maria de Jesus.....	p.17
Figura 2: Sandra Márcia Campos Pereira.....	p.30
Quadro 1: Relação das pesquisas (trabalhos e pôsteres), por ano, dos GT 18 e 21 da Anped.....	p.39
Quadro 2: Relação dos trabalhos selecionados nos GT18 e GT21 da Anped.....	p.40
Quadro 3: Documentos normativos selecionados para análise.....	p.43
Figura 3: Identidade visual da Anped.....	p.36
Figura 4: Plataforma <i>web</i> da Anped, na seção de “Reuniões Nacionais”	p.38
Figura 5: Carla Liane Nascimento dos Santos.....	p.52
Figura 6: MODESTO BROCCOS. Santiago de Compostela, Espanha 1852 - Rio de Janeiro, RJ 1936. <i>Redenção de Cã</i> , 1895. Óleo sobre tela, 199 x 166 cm. Assinada M. Brocos Rio de Janeiro 1895	p.59
Figura 7: Taxa de analfabetismo no Brasil, por grupos de idade, sexo, cor ou raça, entre 2016 e 2019.....	p.82
Figura 8: Nilma Lino Gomes.....	p.88
Figura 9: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.....	p.120
Figura 10: Capa da publicação <i>Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida</i> , com fotografia da Marcha, em Brasília, em 1995.....	p.128
Figura 11: <i>Frame</i> extraído do documentário <i>Marcha Zumbi dos Palmares</i> , de Edna Cristina (1995)	p.129
Figura 12: Lélia Gonzalez.....	p.140
Figura 13: Sueli Carneiro.....	p.140

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

Abpn: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
Anped: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB: Câmara de Educação Básica
Cefet: Centro Federal de Educação Tecnológica
Cenarab: Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira
CEP: Comitê de Ética em Pesquisa
CGRAI: Coordenadoria de Gênero, Raça, Ações Afirmativas e Identidades
Cnaeja: Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNPIR: Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
Coned: Congresso Nacional de Educação
Confinteia: Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRFB/88: Constituição da República Federativa de 1988
Dieese: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos
EJA: Educação de Jovens e Adultos
Ejac: Núcleo de Educação de Jovens e Adultos Capoeiras
Enceja: Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos
Epjai: Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
EUA: Estados Unidos da América
Fapemig: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FNB: Frente Negra Brasileira
Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GE: Grupo de Estudos
Grucon: Grupo de União e Consciência Negra
GT: Grupos de Trabalho
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISER: Instituto de Estudos da Religião
ISET: Instituto Superior de Estudos Teológicos

Iurd: Igreja Universal do Reino de Deus
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
MNU: Movimento Negro Unificado
Mobral: Movimento Brasileiro de Alfabetização
Mpeja: Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
Neab: Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros
Neja: Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NEN: Núcleo de Estudos Negros
ONU: Organização das Nações Unidas
PBA: Programa Brasil Alfabetizado
Pnad: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE: Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PNE: Plano Nacional de Educação
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM: Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNPIR: Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPGEn: Programa de Pós-Graduação em Ensino
Proeja: Programa Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Projovem: Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT: Partido dos Trabalhadores
RAFDR: Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife
RME: Rede Municipal de Ensino
Secad: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seppir: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Sida: Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
TEN: Teatro Experimental do Negro
TIC: Tecnologias de Comunicação
Topa: Todos Pela Educação
Uesb: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UEMG: Universidade Estadual de Minas Gerais

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UnB: Universidade de Brasília

Uneb: Universidade do Estado da Bahia

Unesco: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization¹

Unicef: United Nations International Children's Emergency Fund²

USP: Universidade de São Paulo

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

² Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

DE ONDE (DES)CONTINUAMOS.....	17
1 ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: (re)construções	31
1.1 Natureza e tipo de pesquisa	32
1.2 O <i>background</i> científico e normativo: <i>corpus</i> e <i>locus</i> analítico	35
1.2.1 O estado do conhecimento a partir da Anped.....	35
1.2.2 Os documentos normativos	41
1.3 Postulados foucaultianos no processo de organização e análise dos dados: por uma arqueogenealogia foucaultiana	45
2 CONCEITOS DO CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS.52	
2.1 As interfaces do conceito de raça: entre o real e o fictício.....	54
2.2 Reflexões sobre o campo conceitual da etnia	64
2.3 Racismo ou racismos?	69
2.4 As relações étnico-raciais e a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: uma encruzilhada de denegações.....	76
3 DISCURSOS CIENTÍFICOS NA INTERFACE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EPJAI: refletindo sobre resultados de pesquisa	88
3.1 Epjai e relações étnico-raciais em nove produções científicas.....	89
3.2 As relações étnico-raciais e suas condições de emergência na Epjai	115
4 A EMERGÊNCIA DE DISCURSOS NORMATIVOS NOS CAMPOS DA EPJAI E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: diálogos entrecruzados.....	120
4.1 A Epjai como direito no dispositivo normativo	121
4.2 O dispositivo normativo na interface relações étnico-raciais e Epjai.....	126
ENTRE LIMIARES E INFLEXÕES, CONTINUIDADE(S).....	140
REFERÊNCIAS	146
ANEXO.....	161
ANEXO A: Resumos das produções científicas, nos GT 18 e 21 da Anped.	162

ANEXO B: Autorização de uso de imagem do Acervo do Museu Nacional de Belas Artes e Instituto Brasileiro de Museus.....	166
--	-----



DE ONDE (DES)CONTINUAMOS...

Eu disse: o meu sonho é escrever!
Responde o branco: ela é louca.
O que as negras devem fazer...
É ir pro tanque lavar roupa (JESUS, 1996, p. 201)

Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja como Deus quiser. Eu escrevi a realidade (JESUS, 1963, p. 173).

Figura 1: Carolina Maria de Jesus³

Fonte: Arquivo Nacional.

³ Com uma trajetória de escolarização formal de apenas dois anos, Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi escritora, poeta, romancista e dramaturga brasileira. Conhecida nacional e internacionalmente pelo seu destacável livro *best seller* *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), uma das obras mais importantes da literatura brasileira. Também é autora de outras obras, a exemplo de *Casa de alvenaria* (1961), *Diário de Bitita* (1986) e *Meu estranho diário* (1996). Em 2021, em póstuma homenagem à Carolina, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) concedeu o título de Doutora Honoris Causa à escritora (GELEDÉS, 2021).

DE ONDE (DES)CONTINUAMOS...

Dedico⁴ parte da seção introdutória desta dissertação para apresentar a emergência do entrelaçamento das relações étnico-raciais e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai) em minhas trajetórias pessoais e científicas. Sendo assim, destaco os componentes elementares acerca do interesse pelos campos de conhecimento referidos e da construção do objeto de pesquisa. De maneira sistemática, apresento aqui minhas aproximações com as temáticas, questão e objetivos da pesquisa, breves considerações sobre o caminho metodológico e, por fim, a organização da dissertação.

A construção do objeto de pesquisa: imbricações pessoais e científicas

A minha primeira aproximação com os campos de pesquisa descritos neste trabalho ocorreu ainda na graduação, no ano de 2017. Em parceria com o grupo de pesquisa Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, a disciplina “Educação de Pessoas Jovens e Adultas II”, componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista, proporcionou-me uma maior imersão no âmbito da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai)⁵, por meio do desenvolvimento do projeto intitulado “Foto(grafias): processos de aprendizagem da leitura e da escrita de pessoas jovens, adultas e idosas”. Buscamos compreender e vivenciar, nesta proposta, as experiências educacionais dos sujeitos da Epjai e seus desafios no processo de ensino-aprendizagem, mediante variados contextos nos quais fazem uso da leitura e da escrita.

Nessa experiência, pude perceber, a partir dos resultados e produções científicas apresentadas para/com a comunidade, a importância da tríade dimensão formativa da universidade, qual seja: ensino-pesquisa-extensão. Experimentar esse trabalho possibilitou-me construção de conhecimento e interesse acerca do campo da Epjai caracterizado, sobretudo, por meio das diversidades, das especificidades e das particularidades dos sujeitos envolvidos (ARROYO, 2006).

⁴ Apesar de ser mais comum, em um texto dissertativo, a orientação acadêmica pela escrita em terceira pessoa, optei por utilizar, na introdução, a primeira pessoa do singular a fim de descrever motivações pessoais e científicas para o desenvolvimento desta pesquisa. Nas demais partes, utilizamos a primeira pessoa do plural, compreendendo a construção deste texto científico como um fazer coletivo.

⁵ Priorizamos utilizar, neste trabalho, a sigla Epjai em conformidade com as novas vertentes teóricas deste campo que consideram, dentre outros aspectos, a discussão de gênero e a presença de pessoas idosas desta modalidade educativa.

O desejo acadêmico pela construção de conhecimento na Epjai dialoga, também, com as trajetórias de escolarização dos meus pais. Apesar de sempre apontarem o caminho da educação, para seus filhos, como uma possibilidade de obter uma melhor condição de vida, não falavam sobre seu percurso de escolarização, talvez por este ter sido interrompido em função de uma dedicação integral à família ou, ainda, pela negação de um passado do qual não queriam lembrar.

A materialização deste cerceamento à educação diz respeito a um processo histórico-social, marginalizador e violento, pois, além de outras características, produz a ideia de atribuição individual da culpa por meio de formas sutis de naturalização da exclusão social/educacional que produz, conseqüentemente, um *quantum* educacional dos sujeitos que congregam esse grupo social (DAYRELL, 1989). Arroyo (2005) elucida discussões importantes para pensar esse processo do ponto de vista dos direitos: as trajetórias educacionais desses sujeitos populares não são, ocasionalmente, acidentadas, mas estão relacionadas à negação histórica – individual e coletiva – de direitos. Coletiva, pois são as mesmas histórias que se repetem com seus ascendentes, grupo social, com sua raça, etnia e gênero. Afinal de contas, para quem serve essa exclusão social/educacional? Para quem se direciona? De onde emerge? Quais as conseqüências? São questionamentos relevantes para tentar compreender a trajetória dos meus pais. Neste sentido, considero importante tocar em algumas questões de cunho familiar, pois, além de fazerem parte de minha história, também estão relacionadas, de forma direta, ao meu interesse de pesquisa.

Sendo assim, ao expor, a seguir, as trajetórias dos meus pais e os meus percursos, compreendo, neste modo de fazer pesquisa, a importância sobre a imbricação da minha história de vida, enquanto pesquisador, não apenas para uma justificativa pessoal de interesse pelo campo de estudo, mas também para a compreensão do objeto de pesquisa, mesmo não se tratando, neste caso, de um estudo autobiográfico ou narrativo, por exemplo. Sendo assim, em conformidade com Minayo (1994), entendo que há uma identidade entre sujeito (pesquisador) e objeto (pesquisado), ou seja, o observador torna-se parte de sua própria observação.

De família muito pobre, a trajetória de escolarização da minha mãe, Loza (como prefere ser chamada), mulher, branca, nordestina, descendente indígena, nascida em 1960, na zona rural de Anagé, na Bahia, foi marcada pela interrupção muito prematura dos estudos. Meu avô (voinho) permitiu que somente minha mãe e um de seus irmãos estudassem, já que o restante, os outros 5 filhos, se preocupariam com a rotina de trabalho na roça. Permaneceram na escola apenas por um ano, no início do antigo Curso Primário, onde aprenderam a ler, mas antes de iniciar a “cartilha de alfabetização”, voinho não permitiu mais que fossem à escola. Além do

fato de precisar dos filhos para trabalharem na roça e conseguirem a sustentação da família, voinho não gostava do contato da minha mãe com meninos na escola e não concordava com o método educativo do professor, por ser extremamente rígido e violento.

Um fato interessante é que a minha mãe, ao falar sobre sua trajetória, relata a rigidez dos métodos utilizados pelos professores de sua época, como impedimentos a uma possibilidade de diálogo, mas, ao mesmo tempo, afirma que esse rigor era necessário para manutenção da relação de “respeito” sobre a figura do professor. Além de expressar uma forma de relação de poder muito comum que se estende até a contemporaneidade, não apenas na esfera educacional, mas na construção social como um todo, isso nos remete ao conceito de “educação bancária” e de seu uso como uma das formas de controle e alienação, o que Freire (1987) tanto alertou. A nível de contextualização, esse cenário educacional conservador e autoritário, no Brasil, expressava-se, com vigor, pela ditadura militar (1964-1985).

No tecer desse diálogo, encontra-se meu pai, Vitalino. Negro, nordestino, nascido em 1961, na zona rural de Poções, na Bahia. Mudou-se para a zona urbana, em 1970, para trabalhar e ajudar nas despesas de casa com seus nove irmãos e a minha avó, viúva. Meu pai ingressou numa escola particular que conseguiu custear com o dinheiro de seu trabalho e, assim, iniciou sua trajetória na escola, ainda com 10 anos de idade, vivendo uma dupla jornada de trabalho e estudo. Foi alfabetizado nesta escola, com uma professora que também era dona da instituição. O desejo dele era pelo menos saber fazer o seu próprio nome.

Com o fechamento dessa escola, meu pai continuou seus estudos no Movimento Brasileiro de Alfabetização, a extinta fundação Mobral, instituída pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, tendo efetivado seu funcionamento a partir de 1970. Este Movimento ocorreu mediante ao elevado número de jovens e adultos sem o domínio da leitura e da escrita que eram responsabilizados, pelo Estado, por manchar a imagem do país. Com a força do regime militar, o Mobral, além de não ter a participação da sociedade e dos educadores, agiu, também, como instrumento técnico de controle populacional a serviço político governamental (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No limite desse contexto, as dificuldades da dupla jornada, a situação socioeconômica e as violências físicas que meu pai sofria na escola pelos meninos maiores, o fizeram desistir dos estudos. Meu pai cursou até o final da terceira série do primeiro grau (correspondente ao ensino fundamental). Hoje, em suas palavras, diz: “[...] lá [na escola] eu aprendi, mas a vida ensina muitas coisas também”. Sobre sua dupla jornada, expressa: “[...] ou trabalhava, ou estudava e morria de fome. Não tive escolha”. Este é um dos dilemas muito presente na Epjai, tendo em vista a presença notável de educandas(os) trabalhadoras(es) nesta modalidade.

Minha mãe aprendeu a ler, mas não aprendeu a escrever, pois parou na primeira série. Apenas escreve seu nome, com muita dificuldade e constrangimento. Meu pai cursou até a terceira série. São alfabetizados, porém, com relação ao tempo de estudo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), eles se adequam à categoria de analfabetos funcionais por terem cursado menos de quatro anos de estudo⁶.

A percepção do meu pai com relação a sua cor e raça se expressa em seu próprio reconhecimento como negro. Em seus relatos, ele mesmo pôde inferir que, no contexto escolar, a predominância, naquela época, era de estudantes brancos. Preto e muito pobre, apesar do discurso maquiado de igualdade racial difundido socialmente, percebia, desde já, a discriminação racial muito evidente por meio do tratamento desigual, tanto na escola quanto em sua trajetória fora dela, nos múltiplos contextos. Hasenbalg e Silva (1990) trazem uma contribuição para explicar este fenômeno social ao advertirem sobre essa suposta e fantasiosa igualdade e homogeneidade racial brasileira na qual conjectura as desigualdades do acesso à educação exclusivamente ao status socioeconômico e à classe.

É importante lembrar que, nesse âmbito, vivido pelo meu pai, no Brasil, presidia-se o governo Médici (1969-1974), apoiador do golpe civil-militar-judaico-cristão-capitalista em vigor, à época. O falso “milagre econômico” e as intensas repressões militares e censuras contra os opositores ao regime, foram os feitos que marcaram esse período. Nessa conjuntura, o mito da “democracia racial” era fortemente difundido no Brasil e no exterior. A ideia de democracia racial – já discutida, do ponto de vista da mestiçagem, na obra *Casa-grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933 –, apregou um panorama romantizado da escravidão no Brasil que resultou no discurso falacioso sobre a inexistência do racismo e da discriminação racial na sociedade. Esse mito, apesar de sua desmistificação científica evidenciada nos trabalhos de diversos sociólogos, a exemplo de Moura (1988), em *Sociologia do negro brasileiro*, e Costa (1999), em *Da monarquia à república: momentos decisivos*, faz parte, historicamente, da educação brasileira, sendo percebido até a contemporaneidade no imaginário e nas práticas sociais.

Imerso nessas reflexões e por meio de observações empíricas no Projeto Foto(grafias), relatado anteriormente, pude notar uma presença majoritária de estudantes negras e negros na Epjai. A partir disso, em 2018, dediquei-me aos estudos sobre a Educação para as relações

⁶ Segundo o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa, sob recomendações da Unesco, a partir da década de 1990, o Ibge incluiu a categoria de analfabetismo funcional na composição dos índices educacionais (INAF, 2001). Desse modo, considerando a alteração do curso do ensino fundamental para nove anos, com matrícula a partir dos seis anos de idade, o analfabetismo funcional passou a ser referido à inconclusão da escolarização dentro dos cinco anos iniciais do ensino fundamental (HADDAD; SIQUEIRA, 2015).

étnico-raciais vinculada à Epjai ao sistematizar a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, intitulada “Estado do conhecimento sobre as relações étnico-raciais na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas”, orientada pelo docente José Jackson Reis dos Santos. Trata-se do meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual mapeei as produções científicas sobre as respectivas temáticas e busquei investigar o que tem evidenciado as pesquisas sobre o campo das relações étnico-raciais na Epjai, por meio dos trabalhos científicos nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com recorte temporal entre 2006 e 2017, nos Grupos de Trabalho (GT) 18 e 21.

Identifiquei, dentre outros aspectos, a escassa produção de pesquisas que relacionam os respectivos campos. Minuciosamente, o estado do conhecimento⁷ demonstrou: entre o quantitativo de 370 trabalhos, considerando pôsteres e artigos completos, das dez últimas edições da Anped até o ano de 2017, no GT18 “Educação de Pessoas Jovens e Adultas” e no GT21 “Educação e Relações Étnico-Raciais”, foi possível encontrar apenas nove pesquisas que correlacionavam as duas temáticas de alguma maneira. Os resultados obtidos despertaram uma preocupação sobre o motivo pelo qual os pesquisadores desses GT, sob uma entidade de referência nacional em pesquisas no campo da educação consolidada há mais de 40 anos, produzem insólitas pesquisas que abordam o diálogo entre esses campos de conhecimento (SILVA, 2018).

O estranhamento dos resultados obtidos por meio do estudo descortinou questões mais profundas fincadas na historicidade brasileira, a exemplo das trajetórias excludentes de pessoas negras no processo de escolarização, o que explica muito sobre como a educação no país foi se constituindo durante os períodos. Refletir, previamente, sobre este itinerário histórico possibilitou perceber mais uma vez – nesse caso, por meio de um recorte normativo – a desigualdade racial explícita em indicadores educacionais e socioeconômicos quando desagregados ao marcador raça/cor.

A pesquisa trouxe, portanto, diversos dados normativos para ilustrar o exposto, tendo como exemplo o Indicador, calculado através do Censo da Educação Básica, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), retratado no *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016* e no *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2018* que, além de demonstrar as desigualdades entre negros e não-negros, evidencia a predominância de estudantes negras e negros matriculados na Epjai, na forma integrada à educação profissional: o percentual de

⁷ No terceiro capítulo, discutimos e analisamos, de maneira mais ampla, os resultados do estado do conhecimento.

matrículas por pessoas autodeclaradas pardas e pretas, entre os anos 2010-2017, alcançou 53,0% em 2017, enquanto os autodeclarados brancos atingem cerca de 10% desde 2013 (SILVA, 2018).

Em dados mais gerais, o *Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2018*, quando observado por meio da desagregação de raça/cor⁸, constatou “[...] que os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na educação de jovens e adultos (EJA) do ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2019, p. 30). Quantitativamente, as matrículas de estudantes autodeclarados pretos e pardos chegaram a 75,7% (fundamental) e 67,2% (médio) enquanto os autodeclarados brancos representam 22,2% (fundamental) e 31,6% (médio) (BRASIL, 2019). A atualização desses dados, por intermédio do Censo da Educação Básica de 2019, indica um pequeno crescimento do contingente de estudantes pretos e pardos no ensino fundamental (75,8%) e médio (67,8%), enquanto o percentual de estudantes brancos diminuiu no ensino médio (31%) (BRASIL, 2020).

Ora, se temos como majoritária a presença de estudantes negros na Epjai, por que raros são os pesquisadores que se interessam pelo tema? A escassez de investigações é evidenciada também por alguns pesquisadores, os quais compuseram parte dos dados, a exemplo de Passos (2006) e Ferraz e Vieira (2015). Entre os motivos pelos quais esses pesquisadores, que focalizam suas discussões nas desigualdades sociais, não se interessam pelas temáticas descritas, destaca-se, de acordo com Passos (2006; 2010), a concepção universalista de educação que orienta as pesquisas na Epjai expressando, nesse sentido, o mito da democracia racial, evidenciado na reprodução dos discursos acadêmicos que, em grande parte, são restritos apenas à categoria analítica de classe, desconsiderando o demarcador de raça.

O exercício da reflexão sobre questões que atravessam a presente pesquisa me coloca, também, como um sujeito desta por diversos aspectos. Um deles está estritamente relacionado ao meu próprio reconhecimento racial, pois, no decorrer da minha trajetória, não me via como preto, restringia a minha identidade racial ao pardo e ao “moreno” como uma forma de “amenizar”, negar ou embranquecer a minha própria cor e as minhas próprias raízes, o que

⁸ O Censo da Educação Básica, principal instrumento de informações do âmbito educacional no Brasil, utiliza as mesmas categorias de raça/cor do IBGE, a saber: preta, parda, indígena, amarela, branca e não declarada. A autodeclaração pode ser informada pelo aluno, a partir de 16 anos de idade. Quando menor, a declaração deve ser informada por um responsável (BRASIL, 2004). É importante destacar que a categoria cor/raça foi incluída, de forma obrigatória, em 2005, por meio da Portaria nº 156/2004, publicada no Diário Oficial do dia 20 de outubro de 2004, adequando as matrículas dos estudantes ao Censo. As categorias de raça/cor, tal como postas hoje nos levantamentos censitários, representam, no limite, avanços alcançados mediante articulação, principalmente, do Movimento Negro, mais fortemente a partir da década de 1970 quando, em pleno período da ditadura militar, foi retirada a classificação racial dos questionários. É imprescindível notar, também, que apenas em 1991, após mais de um século, a categoria indígena foi considerada (SENKEVICS; MACHADO; OLIVEIRA, 2016).

gerou em mim um custo emocional. Este dilema, fruto da perversidade do racismo, está relacionado, enfaticamente, com a produção histórica do ideal de embranquecimento, internalizado e naturalizado na sociedade, que ressoa até a contemporaneidade (MUNANGA, 2004a). Com produção histórica deste ideal, quero dizer ainda que há, neste processo, a construção social violenta da ideia corpórea e do Ego branco e, conseqüentemente, a negação do corpo negro. Isso surge desde a ordem social escravocrata e não se finda com a abolição da escravatura, mas permanece na sociedade capitalista (SOUZA, 1983).

Foi por meio dessas reflexões que comecei a me enxergar como preto, afinal, no dizer de uma das minhas irmãs, preta retinta: “Pardo não é cor”. Muito menos o eufemismo do “moreno” que, dentre dezenas de eufemismos, reverbera a perversidade histórica do racismo. Apesar de, durante minha vida, nunca ter dado atenção à minha ancestralidade, meus laços familiares também têm uma grande importância nesse processo de autoidentificação. Filho de preto e descendente de indígenas, pude compreender a importância desse lugar de fala na pesquisa em educação dentro do meu próprio processo de construção como pesquisador. Mesmo falando de um lugar de gênero diferente, concordo com Ribeiro (2017), ao afirmar que o lugar de fala se distancia de interpretações equivocadas voltadas para as individualidades, mas prioriza as condições e lugares sociais nos quais os indivíduos estão inseridos. Esta “nova” identidade negra se traduz na compreensão de Souza (1983, p. 77): “[...] ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”.

Diante do exposto, considerando o lugar de onde falo e as experiências no campo científico e empírico, pude perceber a relevância das discussões sobre as relações étnico-raciais na Epjai mediante a constatação das desigualdades raciais e as exclusões presentes na sociedade brasileira e, portanto, nesta modalidade educativa, que transcendem questões de classe social e se relacionam diretamente com a etnia, a cor, a raça e, mais especificamente, com a(o) negra(o) e suas relações de trabalho, educação e sociedade.

A importância das temáticas, nesta pesquisa, também se sustenta na compreensão do acesso à educação como um direito, assim como prescreve a Constituição da República Federativa de 1988 (CRFB/88), que estabelece a educação como direito social e dever do Estado, inclusive na modalidade da Epjai, efetivando-se, a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, artigo 208, por meio da garantia da “[...] educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Este direito é garantido constitucionalmente, contudo, na prática, as diferenças de acesso à educação entre pessoas negras e brancas são evidentes. Podemos notar, também, que o dispositivo legal estabelece a

educação como um direito de todos, porém, o mesmo texto reduz a educação ao conceito de “idade própria” como se houvesse uma idade definidamente útil à aprendizagem. Esse conceito em si mesmo, de acordo com Gadotti (2016), do ponto de vista da educação ao longo da vida e da educação popular, representa um equívoco, pois reforça os estigmas sobre as pessoas que tiveram suas trajetórias interrompidas ou sequer tiveram acesso, por diversos motivos, à educação na idade normativamente estabelecida.

É importante reconhecer e ressaltar a conquista da Epjai como componente da Educação Básica, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96. Sendo assim, elaboro as minhas discussões também do ponto de vista dos direitos, da democracia, da igualdade e, sobretudo, das lutas históricas nas quais esta modalidade educativa se constitui. Em concordância com Paiva (2006), pude observar que a história marca, no âmbito educacional, de forma explícita, as exclusões e negações no que se referem ao acesso de pessoas negras à educação, sendo possível perceber que este fenômeno é produzido socialmente e presente desde a infância.

Os dados das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), período 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, voltadas para a Epjai, quando submetidos à categoria racial, já evidenciam o cenário das desigualdades no Brasil. Apesar da predominância de pessoas autodeclaradas negras e pardas, matriculadas nessa modalidade (BRASIL, 2016), há uma grande desvalorização das políticas públicas voltadas para esta população que se perpetua, historicamente, mediante a dívida social com o povo negro. Assim sendo, torna-se indispensável o tratamento das questões étnico-raciais no interior dos âmbitos escolares da Epjai, bem como nos espaços informais e não formais de educação e na construção de políticas públicas que promovam a igualdade e equidade raciais.

Nessa perspectiva, além de refletir sobre a Epjai do ponto de vista da afirmação de direitos, também compreendo, neste trabalho, esta modalidade como política de ação afirmativa (ARROYO, 2005; SANTOS; MIRANDA, 2020). A apropriação desta dimensão implica perceber esses sujeitos como parte integrante dos mesmos coletivos sociais e raciais que tiveram, historicamente, seus direitos negados, por isso “[...] teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos” (ARROYO, 2005, p. 30).

Desta maneira, considero importante potencializar os debates a respeito das temáticas propostas, pois as desigualdades continuam sendo reproduzidas e perpetuadas nos espaços formais, não formais e informais de educação, inclusive, no interior das políticas públicas.

Sumariamente, as motivações de natureza pessoal e científica possibilitaram o interesse de continuidade e aprofundamento de estudos – dos campos de conhecimento trabalhados ainda na graduação –, em nível de mestrado, vinculados à linha de pesquisa “Ensino, políticas e práticas educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), da Uesb, *campus* de Vitória da Conquista, na Bahia.

Do exposto, considerando principalmente a imbricação de natureza científica nesta pesquisa, identifiquei a possibilidade de refletir sobre a emergência dos discursos científicos e normativos na interface relações étnico-raciais e Epjai. O conceito de emergência (*Entstehung*), tal como proposto, aqui, faz referência ao método genealógico nietzschiano incorporado ao pensamento do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), especialmente em suas reflexões sobre as variadas formas de exercício do poder enquanto instrumento analítico que concede explicações para a produção de saberes (FOUCAULT, 2008).

É necessário deixar evidente, de maneira inicial, que a emergência se diferencia do modo de análise histórica da metafísica que opera mediante a origem (*Ursprung*), rompendo, assim, com o historicismo tradicional. O ponto de vista da origem, a rigor, se dedica pela busca de uma gênese estática e perfeita, ou melhor, de uma “[...] essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo” (FOUCAULT, 1992, p. 13) que, desse modo, seria o lugar da verdade. Assim, a origem, em termos práticos, se orienta no pressuposto de que o discurso de hoje seria uma consequência do discurso passado, havendo sempre, por esta decorrência, uma continuidade discursiva.

A emergência, no entanto, persegue o ponto de surgimento, no passado, de um determinado objeto, sendo produzida, constantemente, no interstício de um estado de forças, portanto ela “[...] é o princípio e a lei singular de um aparecimento [...] a entrada em cena das forças” (FOUCAULT, 1992, p. 16). À vista disso, respaldado em Foucault (1992), o que entendo aqui como emergência não está relacionado à perspectiva supra-histórica, ao que se estabelece como uma verdade para explicar a continuidade, mas está diretamente ligado à noção de descontinuidade. Desse lugar de afrontamento da emergência, é preciso analisar os jogos e as regras discursivas ou em que condições a história, tal qual conhecemos, foi (e vem) se constituindo.

Empreender tal pensamento à emergência do discurso das relações étnico-raciais no interior – ou exterior – da Epjai significa interpretar que a compreensão da emergência deste objeto demandará uma “[...] análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e ‘alojam’ tal objeto. Não se trata de onde ele veio, mas como/de que

maneira e em que ponto ele surge” (VEIGA-NETO, 2007, p. 61). Esta análise precisa ser instituída a partir do que Foucault (2008) chama, no objeto de descrição arqueológica, de *a priori* histórico.

Tendo tais compreensões como orientadoras deste trabalho, com a finalidade de entender historicamente o objeto em cena, formulei a seguinte questão: de que maneira emergem os discursos sobre as relações étnico-raciais na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas? Para problematizar esta questão, o objetivo principal é analisar a emergência dos discursos sobre as relações étnico-raciais na Epjai. Com vistas ao cumprimento desta análise, estabeleci dois objetivos específicos: a) Identificar e compreender os principais resultados de pesquisas científicas desenvolvidas no Brasil, articulando as áreas das relações étnico-raciais e da Epjai; b) Compreender, em discursos normativos nacionais, como são apresentados os dois campos de conhecimento em questão, as relações étnico-raciais e a Epjai.

A presente pesquisa está ancorada numa abordagem qualitativa do tipo bibliográfico-documental. A utilização dessa abordagem pressupõe responder a questões que não podem ser quantificadas. Deste modo, os dados e discussões trazidos aqui percorrem um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22). Cabe ressaltar, desde já, que, com esta afirmativa, não fazemos qualquer tipo de oposição à abordagem quantitativa, antes, porém, compreendemos as duas abordagens como complementares.

O *corpus* analítico desta pesquisa conjuga dois procedimentos metodológicos: levantamento de produções científicas a respeito do entrelaçamento das referidas temáticas e construção de um estado do conhecimento; levantamento de documentos normativos sobre Epjai e relações étnico-raciais na Educação Básica, em nível nacional, articulando-os com documentos internacionais. Nesta ordem, os *locus* definidos foram a plataforma *web* da Anped, nos Grupos de Trabalho 18 e 21, considerando as onze últimas edições das reuniões nacionais, num recorte temporal entre 2006 e 2019, e as plataformas *web* governamentais: portal da Legislação, no *site* do Palácio do Planalto, e o portal do Ministério da Educação. Os dados foram analisados mediante articulação das noções foucaultianas de discurso, saber-poder, vontade de verdade, resistência, dispositivo e governamentalidade com os conceitos de raça, racismo e etnia, aliados ainda às discussões de teóricos da Epjai.

Organização da dissertação

Este trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro, *Itinerário teórico-metodológico da pesquisa: (re)construções*, descreve os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa, apresentando, de maneira sistemática, a natureza e o tipo da pesquisa, cujos expoentes a classificam como qualitativa e bibliográfico-documental, respectivamente. Além disso, expõe o *locus* e *corpus* utilizado para esta investigação, o levantamento de dados das produções científicas e normativas, bem como os principais postulados foucaultianos no processo de sistematização e análise dos dados, situando, assim, a base teórico-metodológica da pesquisa.

O segundo capítulo, *Conceitos do campo das relações étnico-raciais e suas interfaces com a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas*, socializa reflexões sobre conceitos centrais do campo de conhecimento das relações étnico-raciais, propondo situar e problematizar, conceitualmente, numa breve perspectiva histórica, as noções de raça, etnia e racismo, com a intenção de reconstituir, por meio de autores e autoras clássicas e contemporâneas, a emergência destes conceitos enquanto objetos reeditáveis. Também propõe uma reflexão sobre os processos que envolvem as relações étnico-raciais e a Epjai diante de um *background* caracterizado como uma encruzilhada de denegações, demonstrando em que medida essas duas dimensões se entrecruzam, tendo em vista os conceitos aos quais fazem referência.

O terceiro capítulo, *Discursos científicos na interface relações étnico-raciais e Epjai: refletindo sobre resultados de pesquisa*, apresenta descrições críticas sobre os resultados de pesquisa, tendo como referência nove produções científicas da Anped, do GT 18 e GT 21, de acordo com o estado do conhecimento realizado. Posteriormente, empreende reflexões sobre as relações étnico-raciais e suas condições de possibilidade de emergência na Epjai, à luz das teorizações foucaultianas e de autoras e autores que dialogam com as temáticas em questão.

O quarto capítulo, *A emergência de discursos normativos nos campos da Epjai e relações étnico-raciais: diálogos entrecruzados*, empreende uma análise de 13 documentos normativos de instância nacional, em articulação com outros 3 documentos de instância internacional, cujo recorte temporal privilegia a produção a partir de 2003, além de outros mais gerais que antecedem este período. Em diálogo com postulados foucaultianos, esses documentos são tomados como “monumentos” discursivos, nos quais o dispositivo normativo é analisado por meio das discontinuidades históricas, dos processos de subjetivação diante da

história, das formas de governamentalidade, dos jogos estratégicos e da relação entre discursos e práticas.

Na parte final da dissertação, intitulada *Entre limiares e inflexões, continuidade(s)...*, por fim, recuperamos os objetivos do trabalho e apresentamos os limiares, as inflexões e os questionamentos em torno do objeto de pesquisa, demonstrando em que medida as produções científicas e normativas se relacionam com suas exterioridades discursivas, dentro de uma relação instituída pelo saber-poder e, conseqüentemente, suas formas de governamentalidade e os regimes e vontades de verdade que as atravessam, propondo uma reflexão pautada em deslocamentos do modo de fazer-pensar histórico, por meio do exercício da contra-história, no qual nega as linearidades históricas e o conceito de origem, buscando as descontinuidades para tentar encontrar pistas que ajudem a responder: quem somos nós hoje? De outro modo, quem estamos nos tornando?

Negando qualquer esgotamento desta discussão ou afirmação de uma história linear e da essencialidade das coisas, o estudo, do nosso ponto de vista, contribui para os campos de conhecimento nos quais se relaciona e para a indicação de proposições no campo curricular e de práticas pedagógicas envolvendo a interconexão entre as temáticas abordadas no presente trabalho. Na perspectiva da luta antirracista, também traz reflexões capazes de contribuir, socialmente, para a diminuição das desigualdades sociais e raciais.

A portrait of Sandra Márcia Campos Pereira, a woman with curly brown hair, wearing a floral patterned top. The image is overlaid with a semi-transparent brown filter. The text is centered over the image.

1 ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: (RE)CONSTRUÇÕES

[...] em um cenário democrático não cabe a divisão entre pensar e executar, ou, sendo mais preciso, a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. A escola deve ter autonomia para construir seu plano com a participação de seus atores, pois, se o plano é para a escola, seus membros, coordenados pela direção, são os que melhor conhecem suas problemáticas, suas necessidades e seus desejos (PEREIRA, 2007, p. 19).

Figura 2: Sandra Márcia Campos Pereira⁹

Fonte: Acervo particular.

⁹ Sandra Márcia Campos Pereira é Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), professora plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), *campus* de Vitória da Conquista, e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação Básica (PLATAFORMA LATTES, 2021). Também desenvolve pesquisas e ações que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, além de ser referência em estudos voltados para as abordagens foucaultianas, atuando, principalmente, nas áreas temáticas de qualidade da educação, política e gestão educacional, educação infantil, bem como desenvolvendo pesquisas no campo da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

1 ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: (re)construções

Este capítulo se dedica à descrição do itinerário teórico-metodológico, deixando explícitos a natureza e o tipo de pesquisa, a abordagem, os procedimentos e as técnicas utilizadas para o tratamento dos dados, bem como nosso *locus* e *corpus* analítico, socializando, também, os postulados foucaultianos centrais no processo de seleção, organização e análise dos dados, situando, assim, a base teórica e metodológica da pesquisa.

O cenário atual do Brasil e do mundo vem passando por uma turbulência em diversos setores. Desde a emergência do SARS-CoV-2 (acrônimo do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*), causador da pandemia de COVID-19 (acrônimo do inglês *Coronavirus Disease - 2019*), que se espalhou rapidamente por todo o mundo, um dos setores mais impactados foi o da educação, em todos os níveis, devido à medida principal e necessária de contenção epidemiológica por meio do distanciamento social, na maioria dos países, tendo o fechamento temporário de escolas e universidades. Esta conjuntura trouxe consigo muitos desafios para o campo educacional e social em geral.

Além de enfrentar a situação sanitária complexa que acumula mais de 350 mil mortes, até o momento em que escrevemos este texto, a população brasileira também encara um projeto genocida, cuja efetividade estabelece políticas – ou a falta delas – de morte, sob forte atuação da extrema-direita política, promovendo o negacionismo enquanto tenta a todo custo, deslegitimar a ciência, desmontar a educação e instaurar uma necropolítica (MBEMBE, 2018).

Especialmente no âmbito social, o contexto pandêmico tem demonstrado, de maneira mais acentuada, quais são os grupos sociais mais afetados pelo coronavírus e pelas políticas neoliberais. Os maiores impactos da pandemia têm um alvo racial e tem bases no racismo estrutural, considerando as condições socioeconômicas, os dados de mortalidade, morbidade, condições de vida etc. pelos quais a população negra é submetida. De acordo com o *site* Abrasco, em matéria de divulgação do artigo intitulado *Por que a COVID-19 é mais mortal para a população negra?*, de Araújo e Caldwell (2020), expõe as dificuldades no levantamento de dados que permitem mensurar os impactos do racismo na saúde, visto que não há regulamentação efetiva no que diz respeito à coleta de dados desagregados por cor/raça para os casos de Covid-19. O Ministério da Saúde, no entanto, apontou altas taxas de mortalidade relacionadas ao coronavírus entre a população negra (pretos e pardos). Um exemplo mais pontual observa-se em São Paulo, onde foi constatado pelas autoridades do município altas taxas de mortalidade dessa mesma população. Além disso, pesquisadores independentes, na

metade de 2020, coletaram dados em mais de 5.500 municípios, identificando que 55% dos pacientes pretos e pardos, hospitalizados sob diagnóstico positivo para Covid-19 e em estado grave, morreram, dados que quando comparados com 34% dos pacientes brancos, demonstra discrepância. Além das questões de precarização do Sistema Único de Saúde (SUS), há, neste processo, uma tendência de reprodução do racismo institucional e estrutural, haja vista que, em fevereiro de 2021, constatou-se que, dos imunizados no Brasil, apenas 19% são negros.

Não nos aprofundamos, nesta dissertação, nos impactos da pandemia, pois este não é o nosso objetivo, apenas contextualizamos, aqui, a fim de demarcar a importância dessa discussão, não apenas no desenvolvimento teórico-metodológico deste trabalho, mas, também, porque é nossa responsabilidade, autores e atores políticos, denunciar as perversidades do racismo e das autoridades neoliberalistas e fascistas, que encontram, nesses tempos pandêmicos, potencialidade.

Em razão deste contexto pandêmico, houve necessidade de alterações no desenvolvimento da pesquisa. O Parecer consubstanciado, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Uesb, sob número 3.845.848, em 18 de fevereiro de 2020, previa sua construção teórico-metodológica materializada por meio de um estudo etnográfico. Iniciamos o trabalho em março de 2020, por meio de observações participantes, numa escola da rede pública de ensino de Vitória da Conquista, na Bahia. Com o fechamento das escolas, por período indeterminado, encontramos uma barreira para o progresso desse estudo, considerando que a metodologia nos orientava à permanência em campo de, no mínimo, seis meses, impossibilitando a continuidade desse formato teórico-metodológico e impactando outros aspectos do estudo.

Desse modo, a presente pesquisa precisou passar por um processo significativo de reconstrução. Portanto, o objeto de pesquisa foi repensado, bem como a questão de pesquisa, os objetivos e, posteriormente, algumas mudanças metodológicas ocorreram, as quais, conseqüentemente, nos fizeram repensar, inclusive, a abordagem teórica. Sobre este último, vale destacar que, em nosso entendimento, de acordo com Minayo (1994), a metodologia compreende não apenas um conjunto de técnicas, mas também as concepções teóricas que orientam as abordagens, por isso a necessidade de mudança de diversas ordens.

1.1 Natureza e tipo de pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, do ponto de vista de seus objetivos. Esta forma de investigação leva em consideração a particularidade que ela carrega ao dialogar, de forma

íntima, com as subjetividades tanto do individual quanto do coletivo. Tendo em conta seu nível de realidade, não é possível quantificá-la (MINAYO, 1994). A característica elementar da investigação qualitativa, portanto, se constitui sob a ótica holística da realidade a ser investigada, “[...] sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconômico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos” (AMADO, 2009, p. 70). Nesta perspectiva, por meio da pesquisa qualitativa, ao buscarmos identificar a emergência e analisar os discursos acerca das relações étnico-raciais na Epjai, articulamos análises relacionando contextos micros-macros, levando em conta, principalmente, os contextos sociais e históricos.

Destacamos, novamente, que, ao fazer uso da investigação qualitativa, não a compreendemos como oposta à quantitativa, haja vista que, neste estudo, utilizamos e analisamos dados quantitativos, a exemplo de estatísticas relacionadas ao acesso e permanência de estudantes negras(os) e brancas(os) na Epjai. Sendo assim – e não apenas por este motivo –, neste fazer, as duas naturezas se fazem complementares.

De acordo com Sánchez Gamboa (2003), as bases destas duas naturezas científicas aparecem ainda no século XIX e, por meio do historicismo, instituem diferenciações entre os métodos científicos que se pautam tanto pelos seus procedimentos quanto pelo ponto de vista de uma ciência válida, específica para cada um deles. Essas diferenciações, de acordo com o autor, “[...] não podem ser reduzidas ao fato da quantificação ou não dos dados ou informações” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 395). A partir disso, o autor questiona a falsa dicotomia entre as pesquisas quantitativas e qualitativas, afirmando que este reducionismo se explica na medida em que percebe, principalmente nas abordagens teórico-metodológicas das pesquisas educacionais, um desconhecimento ou desprezo sobre as referências históricas e pressupostos filosóficos e epistemológicos das respectivas abordagens e, por isso, reduzem a meras técnicas de pesquisa.

Não havendo, portanto, qualquer contraposição entre as duas abordagens e partindo da emergência dos discursos das relações étnico-raciais na Epjai, objeto deste estudo, o nosso trabalho permeia entre as cinco características básicas de uma pesquisa qualitativa, referidas por Bogdan e Biklen (1994), autores frequentemente referenciados em pesquisas, principalmente, no campo educacional, a saber:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...];
2. A investigação qualitativa é descritiva [...];
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...];
- 4.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...]; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Desse modo, buscamos congregiar essas características fundantes da pesquisa qualitativa – as que há identificação com este trabalho – e operacionalizá-las com nosso estudo. É essencial deixar claro, assim como Bogdan e Biklen (1994), que não se trata de nivelar as investigações em mais ou menos qualitativas, pois, necessariamente, não são todas as pesquisas que compreendem todas essas características, mas “[...] trata-se sim de uma questão de grau” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Levando em conta a natureza qualitativa, também consideramos o nosso trabalho como bibliográfico-documental. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é constituída por meio de materiais já elaborados, a exemplo de livros e produções científicas, permitindo ao pesquisador a abordagem mais larga de uma série de fenômenos. Ao nos dispormos a uma pesquisa bibliográfica nos GT da Anped, a nossa perspectiva se expande no sentido de apresentar e analisar diversos dados, dispersos em diferentes fontes, que não seriam possíveis ter acesso de maneira direta. Sendo assim, o nosso objetivo é observar as “[...] condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente” (GIL, 2008, p. 51). A pesquisa documental se insere em sentido similar, mas as fontes de dados são diferentes: aborda produções documentais que ainda não foram analisadas ou que podem ser reinterpretadas. Estas produções podem ser de duas naturezas, segundo Gil (2008): de primeira mão, ou primárias, a exemplo de documentos oficiais; de segunda mão, ou secundárias, a exemplo de relatórios, tabelas estatísticas etc.

O tipo de pesquisa adotado para este trabalho articula dois procedimentos metodológicos, a saber: levantamento das produções científicas a respeito das referidas temáticas por meio do estado do conhecimento; levantamento de documentos normativos sobre a Epjai e educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica, em nível nacional, articulando-os com documentos internacionais. Com relação ao primeiro procedimento, tivemos como base os dados de Silva (2018), encontrados no trabalho “Estado do conhecimento sobre as relações étnico-raciais na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas”, realizando, dessa forma, a atualização destes dados, visto que o trabalho em questão utilizou a base de dados da Anped em um recorte temporal de 2006 a 2017. Nesta perspectiva, fizemos uma verificação e atualização destes dados, estendendo o período até 2019, ano em que ocorreu a última Reunião Nacional da Anped. Sobre o segundo procedimento,

identificamos as relações que existem entre os documentos normativos, ou seja, como o discurso das relações étnico-raciais emergem no campo da Epjai e vice-versa.

Com vistas a estes objetivos, utilizamos como base analítica os postulados ou teorizações do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), por meio de suas obras *A arqueologia do saber* (2008), *A ordem do discurso* (1999b) e *Microfísica do poder* (1998), entre outros textos, para identificar a emergência dos discursos científicos e normativos das relações étnico-raciais na Epjai. Diversos autores, a exemplo de Boas (2002), Revel (2005), Veiga-Neto (2007), Castro (2009), Viana (2015), entre outros, também foram importantes para compreendermos os significados dos postulados foucaultianos. No tecer da discussão e análise, simultaneamente, buscamos dialogar com os principais teóricos que se debruçam sobre as temáticas que fundamentam este trabalho.

1.2 O *background* científico e normativo: *corpus* e *lócus* analítico

Tendo em vista o objeto deste estudo, tomamos como *corpus* analítico dois cenários para averiguar os discursos em seu entorno: as pesquisas científicas que vinculam, de alguma maneira, as temáticas das relações étnico-raciais e Epjai; um conjunto de documentos normativos que tratam da Epjai e das relações étnico-raciais, verificando, além de outros aspectos, em que grau e de que maneira eles se relacionam. Para estes fins, os *lócus* definidos, respectivamente, foram a plataforma *web* da Anped e as plataformas *web* governamentais: portal da Legislação (*site* do Planalto) e o portal do Ministério da Educação (MEC). Nessa ordem, descrevemos as técnicas e os procedimentos utilizados para recolha e seleção desses dados, bem como as especificidades de cada *lócus*.

1.2.1 O estado do conhecimento a partir da Anped

A opção pelo estado do conhecimento se justifica por compreendê-lo, de acordo com os estudos de Morosini e Fernandes (2014), como um conjunto de técnicas que agrupam as produções científicas de campos de conhecimento específicos, num recorte temporal categórico – justificável metodologicamente –, levando, por meio disso, a reflexões acerca das temáticas pesquisadas e contribuindo para a atualização dos estudos desses campos. Esta compreensão nos faz refletir sobre a renovação das pesquisas científicas, principalmente no campo da Epjai, temática a qual nos dedicamos por meio de uma investigação atenta das produções já existentes, do que falta ser investigado, das questões que já estão respondidas e da perspectiva

encontrada para respondê-las. Compreendemos que o estado do conhecimento tem uma grande importância na construção científica passada, presente e futura, sendo uma etapa fundamental no desenvolvimento de pesquisas.

Neste movimento, o estado do conhecimento expandiu as perspectivas do nosso objeto de pesquisa, por meio da investigação minuciosa do cenário científico referente ao entrelaçamento das temáticas aqui pesquisadas. O mapeamento dos estudos também demonstrou o panorama das discussões “[...] já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Desta maneira, afirmamos que o estado do conhecimento revela um conjunto de informações importantes para o pesquisador e permite o diálogo de ideias entre as teorias, metodologias e abordagens teóricas, através de um diálogo estabelecido durante toda a pesquisa a fim de construir investigações mais aprofundadas.

Tendo essas características como orientação, o estado do conhecimento realizado contou com o *locus* da plataforma *web* de pesquisas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Figura 3: Identidade visual da Anped.



Fonte: <https://anped.org.br/comunicacao-e-assessoria-de-imprensa>.

Sediada no Rio de Janeiro, a Anped foi fundada em 1978, mesma década de criação da pós-graduação em educação, excetuando “[...] os dois programas de mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRio) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que datam da segunda metade da década de 1960” (FERRARO, 2005, p. 51), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), num contexto de tensionamentos políticos. Segundo o Estatuto¹⁰ da Associação, de versão mais atual, no Art. 1º, sua caracterização se define como uma entidade “[...] sem fins lucrativos e econômicos, com duração ilimitada, que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação [...]” (ANPED, 2012, p. 1), bem como estudantes, professoras(es) e pesquisadoras(es) do campo educacional. Diante disso, a Anped, sob trajetória de mais de 40 anos, tornou-se uma grande referência nacional e internacional em pesquisas do universo educacional e um espaço privilegiado de debates, produção e difusão desse campo de conhecimento.

Com estes objetivos evidentes, a Associação agrupa e socializa as produções científicas por meio de 23 Grupos de Trabalho (GT) temáticos, nomeados e enumerados. Para a seleção dessas produções, orientamo-nos por meio das seções dos GT18 e GT21, correspondentes, respectivamente, às pesquisas da área de “Educação de Pessoas Jovens e Adultas” e “Educação e Relações Étnico-Raciais”, num recorte temporal de 2006 a 2019, isto é, das últimas onze edições das Reuniões Nacionais¹¹.

Inicialmente configurado, entre 1998 e 1999, como Grupo de Estudos (GE), o GT18, “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”, teve sua formação no ano 2000, no contexto da 23ª Reunião Anual da Anped. De acordo com Ventura (2009), a centralidade das pautas desse GT está na discussão sobre a alfabetização, escolarização e diversas questões que envolvem a educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Mais do que isso, podemos afirmar que o GT é um importante e necessário âmbito de reflexões e disseminação do campo de conhecimento da Epjai, bem como um espaço de resistência social e política que dialoga diretamente com a Educação Popular e com os Movimentos Sociais. Dentre diversos atores protagonistas dessa frente, destacamos, nomeadamente, Sérgio Haddad, Jane Paiva, Leôncio José Gomes Soares, Timothy Denis Ireland e Maria Clara Di Pierro, os quais possuem notável presença na produção de conhecimento e nas lutas a favor da Epjai, contribuindo, de maneira muito significativa, para pensar questões que permeiam o presente estudo.

Um ano depois da criação do GT18, em 2001, conforme Siss e Oliveira (2007), foi criado o 21º GE, denominado “Relações Raciais/Étnicas e Educação”, no âmbito da 24ª Reunião Anual da Anped. O GE realizava produções científicas vinculadas às relações étnico-

¹⁰ A primeira redação do Estatuto foi publicada no Diário Oficial do Rio de Janeiro em maio de 1978 (CALAZANS, 1995).

¹¹ A partir da 36ª Reunião Nacional da Anped, realizada em 2013, a Associação decidiu encerrar a tradição das reuniões nacionais que eram realizadas anualmente. De acordo com o Estatuto, atualizado em 2012, as reuniões nacionais passam a ser realizadas, a partir de 2013, em espaço de tempo bienal (ANPED, 2012). Portanto, quando aparecer, neste texto, referência às reuniões anuais, estamos informando, de acordo com a nomenclatura fidedigna, sobre as reuniões anteriores a 2013.

raciais. No entanto, a apresentação de resultados dissolvia-se por sub-representação entre os diversos GT de temáticas, prioridades e interesses muito específicos. Foi a partir disso que surgiu a necessidade de criação de um GT específico que centralizasse essa produção de conhecimento. Foi no contexto da 27ª Reunião Anual da Anped, em 2004, que este Grupo emergiu como mais um GT da Anped, o 21, inicialmente nomeado como “Afro-brasileiros e Educação” (SISS; OLIVEIRA, 2007). Este GT reúne pesquisadoras e pesquisadores negros e não-negros, “[...] oriundos de diversas universidades e instituições do ensino superior públicas, privadas, comunitárias, de todas as regiões do país” (SANTOS, 2015, p. 41), que produzem pesquisas direcionadas ao campo das Relações Étnico-Raciais e Educação.

De acordo com Santos (2015), houve uma modificação de nomenclatura do GT21, após cinco anos de sua fundação, ficando assim definido como “Educação e Relações Étnico-Raciais”. A autora afirma que não se trata apenas de uma troca nominal ingênua, mas está relacionada com movimentos epistemológicos e políticos do próprio GT, expandindo suas perspectivas para a inclusão de outras discussões, a exemplo da temática indígena. Além disso, assegura a centralidade do diálogo entre as relações étnico-raciais e educação.

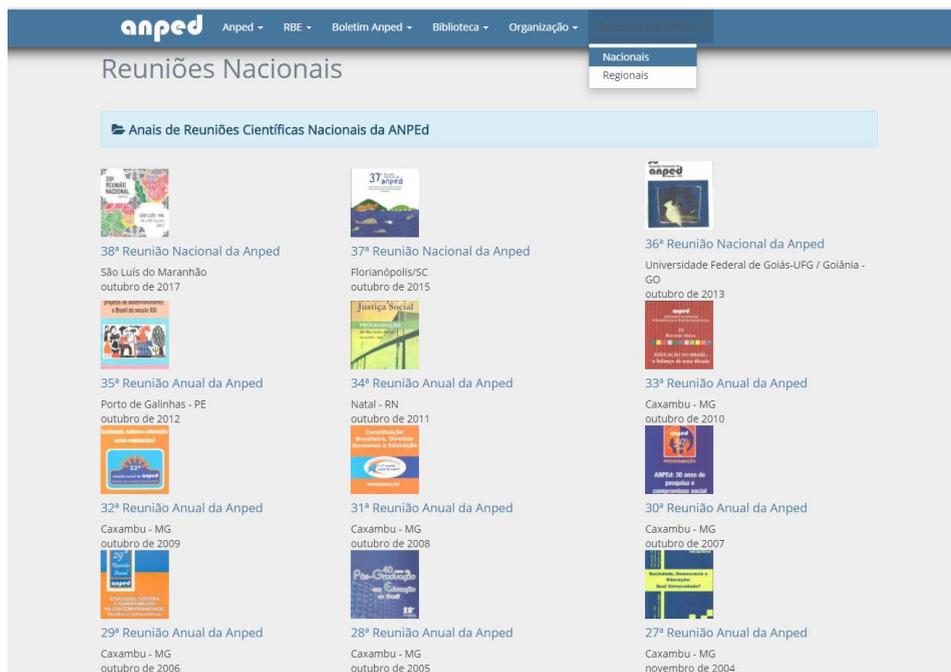
Tendo antecipado, brevemente, alguns antecedentes históricos do nosso *locus*, retomamos ao nosso mapeamento. Com o objetivo de averiguar todos os trabalhos, decidimos não realizar as buscas por meio de descritores, pois percebemos a fragilidade técnica da plataforma nos motores de pesquisa que nos davam resultados incompletos¹². Sendo assim, realizamos o mapeamento de todos os trabalhos científicos por meio da consulta dos *sites* de cada Reunião específica, a partir da 29ª até a 39ª, que contêm produções de todos os GT. Consideramos, para fins de seleção, as Comunicações Orais (Trabalhos) e Pôsteres.

Figura 4¹³: Plataforma *web* da Anped, na seção de “Reuniões Nacionais”¹⁴.

¹² Posterior à nossa busca e sistematização dos dados, a Anped emitiu um aviso, em seu *site*, informando que estão em processo de reorganização, desde 2016, dos arquivos em seu acervo e, por isso, alguns trabalhos científicos anteriores a esse período podem não ser localizados. Para estes não localizados, os pesquisadores podem entrar em contato por meio do *e-mail* da Associação para que verifiquem a disponibilidade.

¹³ Para melhor ilustrar o procedimento metodológico, fazemos utilização de figuras, bem como de quadros que explicitem os caminhos por onde percorremos. O estudo de Santos (2015) é um referencial importante, tanto para nos orientar sobre esses procedimentos quanto para a nossa discussão teórica.

¹⁴ A seção/pasta “Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd”, exibida na Figura 4, é uma biblioteca digital integrada que está em processo de agrupamento dos conteúdos das Reuniões. Até o momento de nossa consulta, a 38ª e 39ª Reunião já constavam.



Fonte: <<https://anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>.

Ao adentrarmos em cada *site*, fizemos o *download* de todos os resumos e textos na íntegra e organizamos os arquivos, de maneira criteriosa, por GT específico (18 e 21) e por edição/ano, entre 2006 e 2019. A seleção dessas produções científicas se deu, inicialmente, por meio da leitura dos resumos, considerando títulos e palavras-chave. Posteriormente, para os trabalhos que evidenciaram uma aproximação com as temáticas pesquisadas, realizamos a leitura dos artigos completos. A partir disso, elaboramos a pasta digital “Trabalhos”, inserindo nesta outras duas pastas intituladas “GT 18” e “GT 21” que incluíram, respectivamente, os anos de 2013 e 2015; 2006, 2007, 2011, 2012 e 2013.

Até aqui já temos algumas pistas sobre a produção de conhecimento que relaciona a Epjai e relações étnico-raciais: dentre onze edições das Reuniões Nacionais da Anped, mapeamos seis, sendo que há maior incidência dessas produções no GT que se dedica às relações étnico-raciais, o 21. O quadro a seguir (Quadro 1) sintetiza o universo de trabalhos completos e pôsteres encontrados nos GT referidos.

Quadro 1: Relação das pesquisas (trabalhos e pôsteres), por ano, dos GT 18 e 21 da Anped.

EDIÇÃO	GT18		GT21		TOTAL PARCIAL	TOTAL GERAL
	Trabalhos	Pôsteres	Trabalhos	Pôsteres		
2006	14	2	11	3	30	466 produções científicas
2007	11	4	6	5	25	
2008	15	5	11	6	37	

2009	15	4	9	-	28
2010	13	3	13	7	36
2011	16	8	30	3	57
2012	16	4	22	3	45
2013	12	6	18	4	40
2015	23	6	29	6	64
2017	17	3	26	1	47
2019	15	12	22	8	57

Fonte: Pesquisa adaptada de Silva (2018) e atualizada.

Num universo de 466 produções científicas, entre pôsteres e artigos, pudemos mapear apenas 9 trabalhos que abordam a articulação entre a Epjai e as relações étnico-raciais de alguma maneira. Considerando essas temáticas, tivemos como resultado: no ano de 2006, apenas 1 trabalho; em 2007, 1 pôster; em 2011, 1 trabalho; em 2012 e 2013, encontramos 2 trabalhos em cada ano; em 2015, mapeamos 1 trabalho e 1 pôster. A soma totaliza 7 trabalhos e 2 pôsteres, isto é, 9 produções. Não encontramos trabalhos nos anos de 2008, 2009, 2010, 2017 e 2019.

Para seleção e organização dos trabalhos encontrados na plataforma *web* da Anped, utilizamos um sistema de codificação dos artigos, com base nos estudos Santos (2015), objetivando identificar com maior facilidade os trabalhos de cada GT/temática, ficando assim definido: “ART” correspondendo a Artigo; “POS” a Pôster; “EJA” à Educação de Jovens e Adultos; “ER” à Étnico-Raciais. Além disso, os artigos foram enumerados de acordo com a ordem cronológica de mapeamento, de 1 a 9. O quadro (Quadro 2), a seguir, ilustra estes resultados, de maneira mais detalhada.

Quadro 2: Relação dos trabalhos selecionados nos GT18 e GT21 da Anped.

CÓD.	AUTORIA	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	REUNIÃO
ARTER1	PASSOS, Joana Célia dos.	Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo.	2006	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Núcleo de Estudos Negros (NEN).	29 ^a
POSER2	MOURA, Dayse Cabral de.	A construção de identidades sociais dos afro-descendentes na Educação de Jovens e Adultos e as implicações do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.	2007	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).	30 ^a
ARTER3	VALENTIM, Silvani dos Santos.	Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à Eja: reflexões acerca da formação continuada de professores.	2011	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG).	34 ^a
ARTER4	PASSOS,	A “ausência-presença” das	2012	Universidade Federal de	35 ^a

	Joana Célia dos.	questões raciais na Eja e as desigualdades.		Santa Catarina (UFSC) e Núcleo de Estudos Negros (NEN).	
ARTER5	SILVA, Natalino Neves da; SANTOS, Marilza de Oliveira.	Limites e perspectivas do contrato comunicacional na prática docente no ensino de história da África e cultura afro-brasileira.	2012	Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Minas Gerais (Fae/UEMG).	35 ^a
ARTER6	SILVA, Natalino Neves da.	A (in)visibilidade da juventude negra na EJA: percepções do sentimento fora do lugar.	2013	Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG).	36 ^a
ARTEJA7	SILVA, Analise de Jesus da.	Estado do Conhecimento sobre EJA, TIC'S e suas interfaces na região metropolitana de belo horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros?	2013	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).	36 ^a
ARTEJA8	OLIVEIRA, Heli Sabino de.	Educação de Jovens e Adultos e religiosidades de matrizes africanas: afirmação de identidade e demarcação da diferença.	2015	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).	37 ^a
POSEJA9	FERRAZ, Bruna Rocha; VIEIRA, Maria Clarisse	A produção sobre Educação de Jovens e Adultos para as relações étnico-raciais nos GTs 18 e 21 da Anped (2009 – 2013): contribuições para a pesquisa.	2015	Universidade de Brasília (UnB).	37 ^a

Fonte: Pesquisa adaptada de Silva (2018) e atualizada pelo autor desta dissertação em 2020.

A partir da seleção e organização das produções científicas evidenciadas pelo Quadro 2, fizemos a leitura de todos os textos na íntegra e, posteriormente, realizamos uma descrição de todos os trabalhos com o objetivo de contribuir para a análise, cuja discussão encontra-se no terceiro capítulo, levando em consideração as teorizações realizadas pelas autoras e autores. Também mapeamos, por meio das pesquisas encontradas, alguns conceitos centrais, a saber: raça, etnia, racismo e identidade. A partir disso, trouxemos esses conceitos, situados no próximo capítulo, para dialogar com a nossa pesquisa e, sobretudo, para compreender como os conceitos emergem em seus *a priori* históricos (FOUCAULT, 2008).

1.2.2 Os documentos normativos

A seleção de documentos buscou contribuir com um dos objetivos deste trabalho: analisar a emergência do discurso normativo na interface relações étnico-raciais e Epjai. Para a realização deste objetivo, tomamos o ano de 2003 como um demarcador temporal, excetuando as legislações/diretrizes/pareceres mais gerais anteriores a esse período. O ano de 2003 datou a

implementação da Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que traz em suas determinações a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em estabelecimentos de ensinos fundamental e médio (oficiais e particulares) (BRASIL, 2003). Destacamos, de forma prévia, que o fato de delimitar esse demarcador de tempo não significa afirmar a inexistência de diálogo entre esses dois campos em períodos anteriores.

Em termos metafóricos, buscamos “[...] escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 45). Mas é preciso ter em vista: neste processo que chamamos de arqueológico, não buscamos escavar para desvelar relações e encontrar uma secreta presunção de algo que se localizaria por trás, embaixo, ou melhor, numa origem de determinados discursos, mas, a partir da própria manifestação discursiva, isto é, em sua dimensão, procuramos definir relações e compreender as regras que constituem o que, na perspectiva foucaultiana, é chamada de práticas discursivas.

Para Foucault (2008), a reconstituição histórica a respeito do documento trouxe uma nova perspectiva: a de não emitir juízos de valor, nem o considerar inerte, mas trabalhar a partir de seu próprio tecido documental, buscando organizar, dividir, distribuir, ordenar, repartir em níveis, estabelecer séries, diferenciar o que tem pertinência ou não, destacar elementos, definir unidades e descrever relações (FOUCAULT, 2008). Sendo assim, contrário à história tradicional que, para constituir uma memória, transformava os monumentos do passado em documentos, a história contemporânea faz o movimento contrário: trata os documentos como monumentos, sem propor buscar neles “[...] os rastros que os homens tenham podido deixar, mas desdobra um conjunto de elementos, isola-os, agrupa-os, estabelece relações, reúne-os segundo níveis de pertinência” (CASTRO, 2009, p. 41). Desse modo, olhamos para os documentos como monumentos: não sendo interpretados em si mesmos, como se fosse algo estático, perfeito e com um sentido próprio; mas buscamos interpretá-los numa relação com outros documentos, por meio da descontinuidade histórica, da crítica radical, considerando, nesta crítica, seu caráter arqueológico e genealógico que trata como acontecimentos históricos os discursos em articulação ao que pensamos, ao que dizemos e ao que fazemos, deduzindo, a partir disso, as contingências que nos levaram a pensar, dizer e fazer, para refletir sobre possibilidades de distanciamento deste lugar (VEIGA-NETO, 2007).

Considerando essas proposições, tomamos como apoio e orientação o estudo de Camargo Júnior (2017). O autor realizou um mapeamento extenso de documentos normativos, no período entre 2001 e 2015, utilizando como *lócus* as plataformas *web* governamentais do

Palácio do Planalto e do Ministério da Educação (MEC), verificando, neste primeiro, diversas espécies de documentos: “Constituição (e suas emendas), Leis ordinárias, Leis complementares, Códigos, Estatutos, Medidas Provisórias, Decretos, Decretos não numerados e Leis Delegadas” (CAMARGO JÚNIOR, 2017, p. 51). Na segunda plataforma, o *site* do MEC, apesar de não utilizar como fins de análise, o autor buscou documentos que, especificamente, tem o caráter de regulamentação da Epjai, por meio das seções de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os resultados quantitativos encontrados pelo autor expressaram 72 documentos (setenta e dois) normativos que relacionam a Epjai, direta ou indiretamente.

Portanto, os resultados encontrados por Camargo Júnior (2017) nos auxiliam no sentido de buscar, com maior facilidade, os documentos que nos interessam nas mesmas plataformas governamentais utilizadas pelo autor. Desse modo, selecionamos e organizamos os documentos, expressos pelo Quadro 3, mais centrais para a Epjai nessas duas plataformas. Além disso, mapeamos alguns documentos internacionais com o objetivo de enriquecer o trabalho e buscamos outros documentos que são direcionados à educação das relações étnico-raciais, especificamente, na plataforma do MEC que dispõe de uma seção com algumas referências legais, pareceres e resoluções. Na fase de localização de documentos normativos, é importante assinalar que a plataforma *web* dos fóruns da Epjai no Brasil também foi consultada. Este portal é um espaço multimídia importante que busca a intersecção entre os movimentos sociais do campo da Epjai e as Tecnologias de Comunicação (TIC), agregando integrantes de movimentos sociais, professores, estudantes e governos, com um vasto conteúdo, dentre eles, os documentos legais/normativos da Epjai.

Quadro 3: Documentos normativos selecionados para análise.

Nº	DOCUMENTO NORMATIVO	DESCRIÇÃO	ORGÃO EXPEDITOR /ANO	INSTÂNCIA
1	Constituição da República Federativa do Brasil	[...] instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL,1988).	Brasil/1988	Federal
2	LDBEN nº 9.394	Estabelece as diretrizes da educação nacional (BRASIL, 1996).	Brasil/1996	Federal
3	Parecer nº 11	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).	Brasil/2000	Federal
4	Lei nº 10.639	Institui a obrigatoriedade, nos estabelecimentos	Brasil/2003	Federal

		de ensino fundamental e médio (oficiais e particulares) o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003).		
5	Lei nº 10.678	Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências (BRASIL, 2003).	Brasil/2003	Federal
6	Decreto nº 4.886	Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências (BRASIL, 2003).	Brasil/2003	Federal
7	Parecer CNE/CP nº 3	[...] atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200 [...] (BRASIL, 2004).	Brasil/CNE/CP/2004	Federal
8	Resolução CNE/CP nº 1	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).	Brasil/CNE/CP/2004	Federal
9	Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais	O documento busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino (BRASIL, 2006).	Brasil/SECAD I/2006	Federal
10	Lei nº 11.645	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).	Brasil/2008	Federal
11	Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana	O Plano tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2009).	Brasil/2009	Federal
12	VI CONFINTEA	A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), teve o objetivo de debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para a Epjai e traçar as principais diretrizes para orientar as ações neste campo (BRASIL, 2009).	UNESCO/Brasil/2009	Internacional
13	Marco de Ação de Belém	As orientações do Marco de Ação de Belém, que incluem várias recomendações do documento brasileiro, oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa (BRASIL, 2010).	UNESCO/Brasil/2010	Internacional
14	Lei nº 12.288	Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010).	Brasil/2010	Federal

15	Lei nº 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (BRASIL, 2014).	Brasil/2014	Federal
16	CONFINTEA Brasil+6	O Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida (CONFINTEA BRASIL+6) teve como objetivo realizar um balanço das ações educacionais ocorridas em território nacional a fim de levantar subsídios que proporcionem ao País a construção de medidas efetivas e coerentes com os compromissos declarados durante a VI CONFINTEA (BRASIL, 2016).	UNESCO/Brasil/2016	Internacional

Fonte: Pesquisa direta do autor, 2020; quadro adaptado de Moraes (2019).

Por meio da sistematização dessas produções normativas (Quadro 3), realizamos a leitura de todos os documentos, investigando, no primeiro momento, de que maneira a interface Epjai e relações étnico-raciais é apresentada, bem como os conceitos e as discussões empreendidas entre esses campos. Posteriormente, realizamos a análise desses dados pautada nos postulados foucaultianos em articulação com os conceitos fundantes do campo de conhecimento das relações étnico-raciais, os quais discutimos no próximo capítulo.

1.3 Postulados foucaultianos no processo de organização e análise dos dados: por uma arqueogenealogia¹⁵ foucaultiana

Levando em consideração os procedimentos metodológicos explicitados anteriormente, como parte integrante e fundamental do universo teórico-metodológico deste trabalho, incorporamos os postulados ou teorizações foucaultianas com o objetivo de investigar a emergência dos discursos científicos e normativos das relações étnico-raciais na Epjai, construindo uma arqueogenealogia desses saberes-poderes. Em outras palavras, buscamos “[...] olhar para as práticas discursivas, produtoras de saber, em suas relações com as práticas não-discursivas, que produzem poder” (ARAÚJO, 2004, p. 42).

Com arqueogenealogia, fazemos referência ao deslocamento conceitual do pensamento foucaultiano, em termos organizacionais dos temas e reflexões, sem, no entanto, afirmar uma ruptura em sua obra (GREGOLIN, 2016). Neste sentido, por meio da arqueogenealogia, buscamos: em primeira instância, compreender como os saberes emergem e se transformam; em segunda instância, procuramos investigar o porquê estes saberes aparecem a partir de condições que lhes são propriamente exteriores, em outras palavras, que lhes são imanentes, não causais, situando-os “[...] como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica” (MACHADO, 1998, p. 10). Portanto, como desdobramentos, diversas questões

¹⁵ Este termo, segundo Chaves (2016), foi elaborado, anteriormente, por Antônio Cascais (1993) e incorporado por alguns intelectuais do texto foucaultiano. Compreende a conjunção entre dois termos centrais no pensamento foucaultiano: arqueologia e genealogia (CHAVES, 2016).

prévias atravessam o nosso pensamento para a construção da análise, tais como: quando os discursos são negados ou afirmados? Quando eles voltam com mais intensidade? Quem são os sujeitos envolvidos? Que discursos são mais predominantes? Que relações de poder são estabelecidas para afirmar ou negar discursos?

Esse movimento conceitual da obra foucaultiana evidencia, de acordo com Gregolin (2016), as nuances do entrelaçamento entre discurso, verdade e sujeito. A análise arqueológica, distanciada das análises metafísicas, procura regras que organizam as práticas discursivas, ou seja, regularidades que provocam saberes, tidos como verdadeiros, sobre o homem, a exemplo da loucura e da sanidade; enquanto a análise genealógica do poder refere-se aos jogos de força entre os discursos e as práticas, isto é, busca compreender a constituição dessas práticas que, por efeito, resultam na produção de discursos “verdadeiros”. A autora ainda menciona uma outra dimensão das análises foucaultianas: a genealogia da ética. Nesta análise, o sujeito passa a ser pensado tanto pela exterioridade, quanto como um sujeito e objeto de si próprio, “[...] denotando uma subjetivação ética susceptível aos mecanismos disciplinares e às regulações do biopoder das modernas sociedades ocidentais” (GREGOLIN, 2016, p. 9). Resumidamente:

[...] se a *arqueologia* tem como objetivo descrever as regras que regem as práticas discursivas que produzem sujeitos por meio dos saberes, a *genealogia do poder* propõe diagnosticar e compreender a racionalidade das práticas sociais que nos subjetivaram pelos seus efeitos e nos objetivaram pelas suas tecnologias, e a *genealogia da ética* busca problematizar as práticas de si e os processos de subjetivação que ligam o sujeito à verdade (GREGOLIN, 2016, p. 9, grifos da autora).

Sem considerar uma ruptura ou uma periodização convencional no pensamento foucaultiano, preferimos tratar esses “três Foucault” – arqueologia, genealogia e ética –, assim como o fez Veiga-Neto (2007), a partir da ontologia crítica do presente, evidenciando uma crítica voltada para nós mesmos, deslocando a questão “quem somos nós?” para pensar em outra questão, colocada por Nietzsche: “que se passa com nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 39). Questão esta que se distancia da perspectiva de ir em busca de condições necessárias a uma verdade, mas evidencia sentidos e valores dos acontecimentos em nosso presente. Isto significa afirmar que “[...] o que importa não é *descobrir o que somos nós*, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos *contestar aquilo que somos*” (VEIGA-NETO, 2007, p. 40, grifos do autor). É a partir disso que podemos elaborar os seguintes questionamentos, já antecipados anteriormente:

[...] como nasceram e se transformaram os saberes? Por que alguns saberes foram excluídos? Por que certas formações discursivas assumiram o caráter de ciência em determinados momentos históricos? E em relação ao homem, o que forjou essa necessidade de uma ciência que tem como objeto o próprio homem? Por que o homem produziu uma ciência de si mesmo? (BOAS, 2002, p. 35).

De acordo com Veiga-Neto (2007), os domínios foucaultianos que se dedicam em busca de refletir essas questões podem ser descritos como: ser-saber, ser-poder, ser-consigo. É nestes dois primeiros domínios – os que fazem referência à arqueologia e à genealogia, respectivamente – que nosso estudo se situa.

O primeiro domínio, ser-saber, demarcado pelas obras *História da loucura* (1978 [1961]), *As palavras e as coisas* (1999a [1966]), *A arqueologia do saber* (2008 [1969]), compreende teorizações a respeito do objeto da arqueologia: os saberes, entendidos como as manifestações de discursos científicos vistos como verdadeiros, formando teorias sistemáticas (VEIGA-NETO, 2007). O termo discurso, tema fundante em toda a obra foucaultiana, por sua vez, é definido como um conjunto de enunciados apoiado em um mesmo sistema de formação discursiva, cuja constituição enunciativa é limitada e definida por um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2008). Sendo assim, a questão posta pelo discurso não é sobre “como” e “porquê” de sua emergência e materialidade em um suposto surgimento abrupto, mas trata-se do histórico: “[...] fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade” (FOUCAULT, 2008, p. 133); distanciando-se do binarismo que determina quais discursos são verdadeiros e quais são falsos.

Desse ponto de vista, as coisas não preexistem aos discursos, mas o contrário. Com efeito, é neste sentido que o discurso não é representativo, mas produz objetos e verdades em determinados momentos históricos e, além de instituir produções discursivas, também determina práticas discursivas. Sobre esta última, é preciso que haja cautela em sua definição: não se trata de operações expressivas que resultam em signos, mas referem-se:

[...] a um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008, p. 133).

Desse ponto de vista, as práticas são determinadas pelos discursos. Castro (2009) afirma que a noção de prática, no pensamento foucaultiano, decorre de uma substituição às noções de *episteme* e dispositivo, respectivamente. Com efeito, neste movimento, a análise do discurso começa a dialogar, sob maior ênfase, com o não discursivo, que expressa as práticas em geral, mudança esta que se sujeita, “[...] ela mesma, a modificações, posto que Foucault varia sua concepção de poder” (CASTRO, 2009, p. 117). Assim, sob a perspectiva metodológica, o discurso pode ser referido de várias formas na arqueologia e na genealogia.

A arqueologia se difere do fazer histórico tradicional na medida em que busca, como demonstrado anteriormente, as regularidades das práticas discursivas, evidenciadas no próprio discurso. Foucault (2008) enfatiza quatro diferenciações principais que separam a arqueologia da “história das ideias”, quais sejam: a) determinação da novidade; b) análise das contradições; c) descrições comparativas; d) demarcação das transformações. Na primeira, Foucault (2008) retoma a crítica do documento, ao afirmar que na arqueologia o documento não é tomado como signo ou representação de outra coisa que estaria à espera para ser interpretado, mas o discurso é tratado, em sua própria superfície, como um monumento; a segunda diferenciação, análise das contradições, adverte que a arqueologia não busca as continuidades discursivas, o que precede o discurso, mas trata o discurso nele mesmo, a partir do seu jogo de regras, em sua exterioridade; com relação às descrições comparativas, a arqueologia não busca a soberania do significante, da obra, nem da sua origem, porém “[...] define tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais” (FOUCAULT, 2008, p. 158); Por fim, no que concerne à demarcação das transformações, a arqueologia não busca recuperar os objetivos dos sujeitos ao proferir determinados discursos, nem reproduzir o que foi dito no próprio dito, mas trata-se de uma reescrita que, amparada nas exterioridades, descreve as transformações do que foi escrito. Sendo assim, “[...] não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto” (FOUCAULT, 2008, p. 158).

Nesta perspectiva, ao olharmos para os textos científicos e as redações normativas, não objetivamos realizar uma interpretação, explicação ou reprodução do discurso impresso, mas investigamos como essas produções chegaram a ser o que são. Além dessa reescrita do discurso, a partir de suas exterioridades e de suas regras, neste estudo, também buscamos dialogar com as práticas não-discursivas – questões sociais, culturais, políticas, econômicas etc. (VEIGA-NETO, 2007) sem, no entanto, conduzir a investigação ao ponto de vista das continuidades e causalidades entre as práticas discursivas e as não-discursivas. Em oposição ao pensamento metafísico que considera o saber como unívoco, linear, especialmente o saber dito

científico, olhamos para as condições históricas das possibilidades dos saberes, estes como produtos históricos.

Um outro domínio do pensamento foucaultiano, tratado em nossas abordagens, refere-se à relação ser-poder e, de forma mais enfática, à fase genealógica, que teve como marco inicial a publicação da obra *Vigiar e punir* (1987 [1975]), demarcada por teorizações que buscam o “[...] entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam” (VEIGA-NETO, 2007, p. 55).

É preciso sublinhar que ao falar em fases ou periodizações da obra foucaultiana, não estamos sugerindo rupturas ou abandonos totais de um pensamento para constituir outro, mas o contrário, haja vista que a questão do poder já vinha sendo abordada na arqueologia, por exemplo, em *História da loucura* (1978 [1961]¹⁶). O procedimento genealógico, cujo exercício se localiza, também, em *Microfísica do poder* (1998 [1978]) e *História da Sexualidade* (1998; 1999; 2005 [1976; 1984]) vem pensar, portanto, diversas práticas, a exemplo da loucura, da prisão, da sexualidade etc. (ARAÚJO, 2004).

Este movimento da arqueologia à genealogia constitui uma expansão das teorizações foucaultianas, pois inclui, de maneira mais incisiva, “[...] o estudo das práticas não discursivas e, sobretudo, a relação não discursividade/discursividade. Em outras palavras, para analisar o saber em termos de estratégia e táticas de poder” (CASTRO, 2009, p. 185). A fase genealógica das teorizações foucaultianas começa a refletir, então, de forma mais elaborada, o poder, ou melhor, procura entender a produção de saberes a partir do poder e, nesta articulação entre saber-poder, busca compreender a constituição dos seres, dos sujeitos, de nós, desconstituindo, por meio disso, o saber-poder construído pela nossa própria ontologia histórica e nossas relações para com outros sujeitos, fundadas no campo do poder (VEIGA-NETO, 2007).

O tipo de história que a genealogia constrói não parte, portanto, de uma busca por uma gênese perfeita no tempo, determinante da verdade, mas parte da procura para tentar compreender a história em sua materialidade, com o objetivo de desvelar algo que está atrás das coisas; não a essência, mas o que as coisas são sem essência, isto significa, “[...] mapear as ascendências (*Herkunft*), na forma de condições de possibilidade para a *emergência* (*Entstehung*) do que hoje é dito, pensado e feito” (VEIGA-NETO, 2007, p. 59, grifo do autor). Distanciando-se da história das continuidades, nas palavras de Foucault (1998), a genealogia pressupõe minuciosidade, uma demora necessária, e delimita:

¹⁶ A utilização de colchetes, em algumas referências, indica a data de publicação da obra original; fora dos colchetes indica a data da publicação lida.

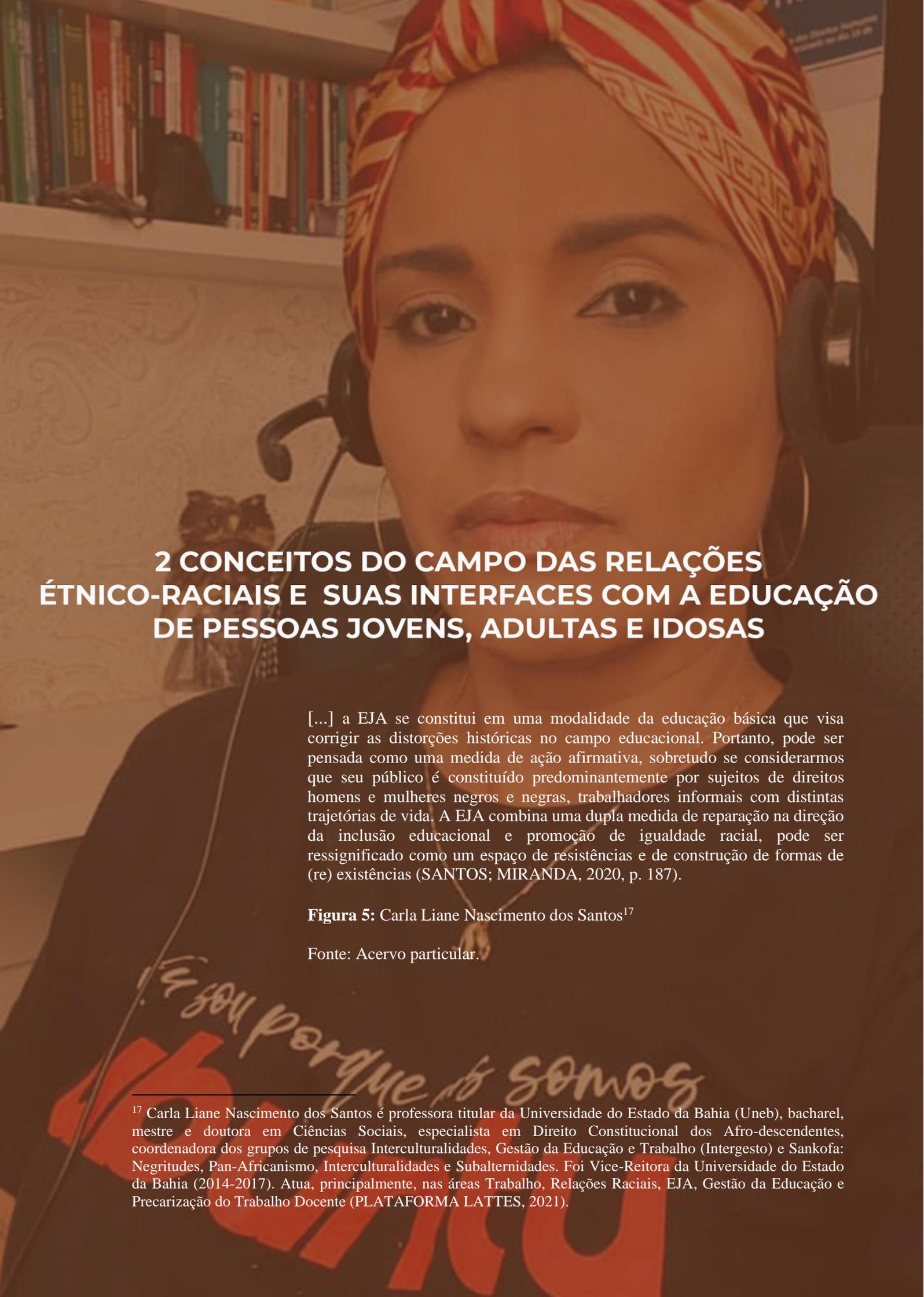
[...] marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreita-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (FOUCAULT, 1998, p. 15).

A partir disso, a genealogia pretende evidenciar que os conhecimentos considerados eruditos, científicos, são fundados em relações de força com outros conhecimentos. Para Machado (1998), as análises foucaultianas não buscaram construir uma teoria geral do poder. O poder não é tomado como um elemento universal, possuidor de uma essência ou natureza, nem um objeto, mas constitui práticas sociais que culminam em relações constituídas historicamente. Sendo assim, “[...] ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (FOUCAULT, 1998, p. 75).

Nesta perspectiva, assim como trazemos na introdução deste trabalho, quando nos propomos à investigação da emergência das relações étnico-raciais na Epjai, queremos mostrar seu ponto de surgimento no passado, sob o próprio passado, para evidenciar as condições políticas de possibilidade desses discursos e sobre os modos de conhecimentos dominantes sobre outros conhecimentos. Daí que justificamos a utilização de uma base de produções científicas, de referência nacional e internacional, tendo a Anped, como ponto de partida. O próprio mapeamento das pesquisas, exposto anteriormente, já nos traz uma série de questionamentos e, talvez, pistas sobre o porquê a temática das relações étnico-raciais é insólita nas investigações do campo da Epjai. Do ponto de vista genealógico, a nossa intenção é, portanto, “[...] ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns” (FOUCAULT, 1998, p. 171).

Sendo a proposta arqueogenealógica, utilizada neste trabalho, um diálogo entre a arqueologia e a genealogia, situadas previamente, tomamos como recorte postulados foucaultianos mais específicos, com o intuito de delimitar a análise, tendo em vista, também, a nossa condição temporal limitada. Desse modo, propomos uma análise posicionada de maneira central sob os postulados de discurso, dispositivo, saber-poder, vontade de verdade e governamentalidade.

Esses postulados, de alguma maneira, atravessam a articulação entre o campo da Epjai e os conceitos fundantes das relações étnico-raciais. Sendo assim, o próximo capítulo se dedica à discussão sobre os conceitos do campo de conhecimento das relações étnico-raciais, em articulação com a Epjai. Tomamos, portanto, os conceitos de raça, etnia e racismo como objetos editáveis e móveis durante a história e os diferentes contextos, mostrando como foram se modificando em suas temporalidades. Sendo assim, esses conceitos também compõem nossa base teórica analítica.



2 CONCEITOS DO CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

[...] a EJA se constitui em uma modalidade da educação básica que visa corrigir as distorções históricas no campo educacional. Portanto, pode ser pensada como uma medida de ação afirmativa, sobretudo se considerarmos que seu público é constituído predominantemente por sujeitos de direitos homens e mulheres negros e negras, trabalhadores informais com distintas trajetórias de vida. A EJA combina uma dupla medida de reparação na direção da inclusão educacional e promoção de igualdade racial, pode ser ressignificado como um espaço de resistências e de construção de formas de (re) existências (SANTOS; MIRANDA, 2020, p. 187).

Figura 5: Carla Liane Nascimento dos Santos¹⁷

Fonte: Acervo particular.

¹⁷ Carla Liane Nascimento dos Santos é professora titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), bacharel, mestre e doutora em Ciências Sociais, especialista em Direito Constitucional dos Afro-descendentes, coordenadora dos grupos de pesquisa Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho (Intergesto) e Sankofa: Negritudes, Pan-Africanismo, Interculturalidades e Subalternidades. Foi Vice-Reitora da Universidade do Estado da Bahia (2014-2017). Atua, principalmente, nas áreas Trabalho, Relações Raciais, EJA, Gestão da Educação e Precarização do Trabalho Docente (PLATAFORMA LATTES, 2021).

2 CONCEITOS DO CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

Neste capítulo, apresentamos alguns conceitos nucleares do campo da educação para as relações étnico-raciais, a saber: raça, etnia e racismo. Tais conceitos são aprofundamentos das discussões introduzidas no estudo de Silva (2018). As reflexões trazidas aqui, portanto, dialogam com o resultado do estado do conhecimento realizado, não para buscar uma suposta gênese no tempo que explica o presente, mas com vistas a situar historicamente o campo de conhecimento em questão. Além disso, buscamos demonstrar alguns aspectos dos processos que envolvem as relações étnico-raciais e a Epjai diante de um *background* que consideramos como uma encruzilhada de denegações, demonstrando em que medida essas duas dimensões se entrecruzam, tendo em vista os conceitos do qual fazemos referência.

Importante ressaltar que a nossa abordagem, neste momento do texto, limita-se a discussões centradas em teorizações mais clássicas, ou tradicionais, de acordo com a nossa imersão nos estudos desse campo. Contudo, consideramos destacar a influência do pensamento pós-colonial e decolonial neste trabalho ao dialogarmos direta ou indiretamente com diversas autoras e autores pós-coloniais e decoloniais, sem, no entanto, focalizar as discussões nestes âmbitos. Podemos afirmar que este trabalho compõe uma tentativa inicial de construir o que Santos (2004) nomeia como sociologia das ausências e das emergências¹⁸. São abordagens teóricas que pretendemos aprofundar e tensionar em estudos posteriores.

O campo de conhecimento das relações étnico-raciais se constituiu como um universo teórico vasto e, como todo campo teórico, possui divergências e repletas formas de interpretação. O alcance dessa construção teórica resultou e, ainda resulta, em uma diversidade extensa de termos, conceitos e interpretações. No entanto, neste texto, sem pretensão de dar conta de toda discussão, expomos uma breve panorâmica de alguns conceitos-chave e de seus processos sócio-históricos para empreender as reflexões sobre as relações étnico-raciais, elaborando, assim, o conhecimento e a diferenciação dos conceitos de raça, etnia, racismo, e

¹⁸ O conceito de sociologia das ausências e das emergências, teorizado pelo sociólogo Santos (2004), busca demonstrar que as ausências são produzidas socialmente. Isto significa dizer que “[...] o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe” (SANTOS, 2004, p. 246). A partir disso, o autor propõe alternativas epistemológicas contra-hegemônicas para tornar ausências em presenças. Desse modo, a sociologia das ausências objetiva dilatar o presente, e a sociologia das emergências pretende contrair o futuro, ou melhor, “[...] substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado” (SANTOS, 2004, p. 254).

algumas de suas variações, por meio de interlocutores teóricos e pesquisadores que discutem essas temáticas.

Tendo isso em vista, ao trabalhar com os conceitos-chave, especialmente raça, nos valem das definições e diferenças pautadas no campo das Ciências Sociais sobre as denominadas categorias ou conceitos nativos e analíticos. De acordo com Guimarães (2008), o conceito analítico refere-se à “[...] análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Quando falamos de conceito nativo, ao contrário, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo” (GUIMARÃES, 2008, p. 63). Sendo assim, os conceitos abordados aqui, em sua dimensão analítica ou nativa, são discutidos através de seus contextos históricos e teorias específicas, permitindo compreender os movimentos ou as reedições de um mesmo objeto.

2.1 As interfaces do conceito de raça: entre o real e o fictício

Antes de qualquer circunscrição, é essencial refletir que o conceito de raça e suas práticas foram apregoadas ao longo da história, perpassando pelo imaginário social através de mutações temporais, do lugar geográfico e simbólico, do contexto de quem fala e da finalidade com que se fala, havendo, desse modo, uma constante renovação. Mbembe (2014), referência importante nos estudos pós-coloniais, ao refletir a constituição da raça e de sua interface tanto real quanto fictícia, afirma a inexistência deste conceito como um aspecto natural, seja físico, antropológico ou genético. O intelectual observa, mediante a perspectiva pós-colonialista, que a raça é uma ficção útil, sendo assim, fantasmagórica, ideologizada e, além disso, construída com autonomia do real em que lhe confere força e densidade – o que explica sua própria mobilidade e inconstância. Em sua essência, o conceito de raça é, portanto, contraditório e inventado pelo processo civilizatório eurocêntrico que coisificou, objetificou e transformou em mercadoria a figura humana do Outro¹⁹. Mas quem é ou representa a figura do Outro? Podemos afirmar que este Outro possui características muito bem demarcadas: físicas, de cor e de pele subalternizadas, demonizadas, marginalizadas, excluídas. Esta figura passou, então, a ser chamada de negro.

A construção do Outro, dialogando com essa contradição do conceito, possibilitou o surgimento do discurso sobre o homem como um objeto transcendental e empírico (a partir das

¹⁹ O Outro, no sentido deste texto, à luz dos pensamentos de Mbembe (2014), representa o objeto da racionalidade moderna que coisificou a existência humana. Seria, nesta perspectiva, a exceção e não a regra. O sujeito demarcado pela diferença.

ciências humanas). Para Foucault (1999a), tomando a cultura europeia desde o século XVI como recorte geográfico e cronológico, a figura do homem é uma invenção recente e pode, inclusive, desaparecer com o tempo. Esta invenção do Outro (o que é exterior ao “primeiro”) pela sociedade ocidental é o que inaugura, portanto, a raça e o negro. De acordo com Mbembe (2014), o negro e a raça desempenham uma mesma significação na perspectiva ocidental e representam, assim como a imagem do homem produzida pela modernidade, figuras gêmeas de um delírio, de uma ficção. Assim, “[...] ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele ou de cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundos em particular fizeram do Negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura [...]” (MBEMBE, 2014, p. 11).

Com efeito, a ficção da raça, instituída pelo discurso Humanitário, no decorrer da história, reverberou em incontáveis tragédias e grandes projetos genocidas. Ainda segundo Mbembe (2014), o exercício biográfico deste discurso foi marcado por três momentos históricos cruciais: o primeiro, entre os séculos XVI e XIX, possui relação com o tráfico atlântico do qual, nesta ocasião, homens e mulheres foram transfigurados em objeto, mercadoria, moeda, isto é, pertencentes a outros, obrigados, submetidos, portanto, a um processo de abandono de si, de suas identidades; o segundo marco faz referência ao final do século XVIII em que os Negros, mesmo em meio ao processo de desumanização, tiveram acesso à escrita por meio de uma linguagem própria e, como resultado disso, instituíram diversas lutas, a exemplo da revolta dos escravos pela independência do Haiti, em 1804, até o desaparecimento do *apartheid*, no século XX; O início do século XXI marca o terceiro momento: da globalização, do neoliberalismo, da militarização e da produção e acentuação das desigualdades (MBEMBE, 2014).

A necessidade de dialogar, incipientemente, com a vertente pós-colonial, nos traz uma série de entendimentos prévios para compreender como o conceito de raça começou a operar no imaginário social e impera até a contemporaneidade. Tomando a raça como um significante mutável nos diferentes tempos históricos (CASHMORE, 2000), não se trata, ressaltamos, da pretensão por encontrar um lugar de origem que se pressupõe verdadeiro, mas de descrever e refletir sobre as condições de possibilidade deste discurso. Com esta proposição, fizemos um recorte histórico-conceitual para tentar circunscrever um desempenho mais pontual desse conceito e de suas interfaces que permeiam entre o fictício e o real.

A partir da noção de ficção e realidade, queremos informar, ainda, que a raça, enquanto categoria classificatória – não neutra –, produzida na história em diferentes localidades e culturas, ao mesmo tempo em que produz seu sentido na representação social, também “[...]”

exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas” (SCHWARCZ, 2012, p. 32). Assim sendo, o tema, em sua perspectiva sócio-histórica, torna-se de grande relevância para entender os discursos que emergiram até a contemporaneidade sem, no entanto, conduzir o debate ao viés supra-histórico.

Apesar das repletas discussões sobre a origem do termo “raça”, a que mais se populariza e se aproxima, etimologicamente, do significado tem sua gênese na palavra italiana *razza*, advinda de *ratio*, em latim, significando espécie, sorte, categoria. Segundo Munanga (2004b), o conceito de raça foi utilizado, antes de outros campos, na Zoologia e na Botânica como forma de classificação de vegetais e animais e só entre os séculos XVI e XVII foi percebido, na França, a vinculação desse conceito a partir das classes sociais hierárquicas entre os povos Francos e Gauleses. Notavelmente, o conceito de raça percorreu a perspectiva das ciências naturais para, posteriormente, integrar as classes sociais (nobres e plebeus) sendo enfatizado pelas relações sociais de poder e hierarquia.

A raça como categoria teórico-científica, utilizada por meio de classificações sociais, emergiu no final do século XVIII. Giddens (2008) exemplifica este movimento através das proposições, emergentes à época, das raças branca, negra e amarela, cunhadas pelo francês Conde Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), conhecido como o pai das teses racialistas modernas. Gobineau acreditava na superioridade da raça ariana, adquirida por qualidades hereditárias, resultado da formação ocidental, enquanto, em contraposição, os negros eram tidos como animais, o que resultou no chamado racismo científico. O que Giddens (2008) chama de racismo científico, mais tarde, influenciou, segundo ele, no estabelecimento de grupos e ideologias nazistas e supremacistas que se difundiram em larga escala.

Encontrou-se, então, um paradoxo: sendo o Brasil um país considerado mestiço, como encontraria essa suposta pureza da raça? É a partir disso que os diversos teóricos, a exemplo do já citado Gobineau, partindo do princípio de que um dos obstáculos para o projeto de civilização seria a grande presença desses sujeitos racial e socialmente degenerados, teoriza sobre a possibilidade de estabelecer, por incentivo governamental, a imigração de raças europeias “puras” para que, no fim, o “problema” da miscigenação pudesse até mesmo acabar. Outros teóricos racialistas também tiveram influência na construção do ideal racial, como Louis Couty (1854-1884) e Herbert Spencer (1820-1903), este último considerado o criador do darwinismo social (SCHWARCZ, 1993).

A difusão dessas ideias resultou, também, numa (pseudo)ciência denominada antropologia criminal que demarcava estigmas raciais, pautada em aspectos biológicos.

Schwarcz (1993) observa que a hipótese, produzida pelo pensador italiano Cesare Lombroso (1835-1909), compreendia a criminalidade como fruto de características físicas e hereditárias. Parte dos teóricos adeptos acreditava, ainda, que era possível provar com grande facilidade as características físicas do dito criminoso. Schwarcz (1993), ao citar a primeira publicação da *Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife (RAFDR)*, de 1891, ainda demonstra a presença relevante de Lombroso – autor conhecido no campo da criminologia – e da teorização da antropologia criminal. Em um dos artigos, a autora destaca as quatro subdivisões categóricas, criada por Lombroso, para identificar o sujeito criminoso:

[...] **‘elementos anathomicos’** (assimetria cranial e facial, região occipital predominante sobre a frontal, fortes arcadas superciliares e mandíbulas além do prognatismo); **‘elementos fisiológicos’** (insensibilidade, invulnerabilidade, mancínismo e ambidestria); **‘elementos psicológicos’** (tato embotado, olfato e paladar obtusos, visão e audição ora fracas ora fortes, falta de atividade e de inibição); e **‘elementos sociológicos’** (existência de tatuagens pelo corpo) [...] (SHWARCZ, 1993, p. 166, grifos nossos).

Como pudemos observar, este tipo de articulação teórica produziu seu próprio objeto por meio de atribuições físicas e comportamentais voltadas para um povo específico, que não era, obviamente, o branco ocidental. Para o primeiro, foi atribuído, portanto, a animalização, a inferiorização, a criminalidade e a loucura. Dessa maneira, o objetivo da antropologia criminal seria identificar o dito criminoso antes mesmo que ele viesse a cometer algum crime. Um exemplo de adepto às ideias lombrosianas, no Brasil, foi o médico e antropólogo maranhense Nina Rodrigues (1862-1906) que, à sua época, sob égide do darwinismo social, lia a mestiçagem como sinônimo de degenerescência.

Enquanto marco mais pontual, categoricamente, esse conceito de raça gerou um movimento político, ideológico e científico, à época, inaugurado em 1883, na Inglaterra, denominado eugenia, obtendo grande difusão nacional e internacional, cujo projeto pretendia modificar a reprodução populacional. O cientista britânico Francis Galton (1822-1911), influenciado pelo livro *A origem das espécies*²⁰ (1859), de seu primo Charles Darwin, foi além dos ideais do darwinismo social ao criar esse termo que aparece, inicialmente, na publicação do livro *Hereditary Genius* (1869), dando-lhe o significado de “boa linhagem” ou “boa raça” e

²⁰Publicada em 1859, essa obra influenciou a produção intelectual de campos como o da Biologia e de outras ciências, a partir desse contexto. *A origem das espécies*, de Charles Darwin, compreende o princípio básico de evolução dos seres vivos e revela que, para além da seleção natural, há reflexões que envolvem o darwinismo e o lamarckismo. Para o campo da Biologia e das teorias evolutivas, essa obra é um referencial importante (SOLFERINI, 2009).

definindo-o como “ciência da boa geração”: a partir de Darwin com a evolução da espécie pela seleção natural, Galton pretendia aplicar esses princípios para a evolução humana. No caso do Brasil, esse movimento obteve real aceitação, principalmente em São Paulo, estado que, nesse contexto, tinha mais influência. Galton pretendia, portanto, comprovar uma espécie de capacidade intelectual hereditária, isto é, justificava a higienização da raça a partir de pressupostos envolvendo a transmissão entre os descendentes familiares (de uma geração para a outra). Del Cont (2008) informa que este projeto galtoniano:

[...] proporcionaria ao investigador o registro e análise das características humanas por parte dos estudos estatísticos que revelariam, não havendo condições ambientais que favorecessem cruzamentos entre indivíduos com características antagônicas, a continuidade de certas características quer fossem físicas, quer fossem intelectuais. Outra possibilidade seria a de que os comportamentos considerados degenerados, como vadiagem, alcoolismo, prostituição, demência e doenças generalizadas, pudessem ser facilmente rastreadas no histórico familiar dos indivíduos em gerações consecutivas, o que permitiria o controle reprodutivo dos que apresentassem traços degenerescentes (DEL CONT, 2008, p. 205).

Nessa “ciência”, como pôde ser notado, Galton buscava comprovar que as características físicas e intelectuais dos seres humanos se explicariam por meio da hereditariedade e, a partir disso, justificava um certo tipo de “poluição social”, chegando à proposta de melhoramento social. Este melhoramento poderia ser efetivado pela potencialização do Estado ao estímulo dos casamentos entre pessoas que fossem superiores (brancas, mais qualificadas) e à redução dos casamentos de pessoas ditas inferiores (negras, menos qualificadas), com vistas a atingir: uma qualidade reprodutiva da espécie humana; renovação e “limpeza” social; diminuição ou até o extermínio dos problemas sociais (ou da maioria deles) (DEL CONT, 2008).

Em síntese, o movimento eugenista no Brasil do século XX, violentamente difundiu-se por meio da visão eurocêntrica do branqueamento, de que a eugenia poderia efetivamente contribuir para o desenvolvimento econômico, cultural e político do país. Como um exemplo dessa onda, trazemos a tela *A redenção de Cam*, do espanhol Modesto Brocos y Gómez (1852-1936), utilizada por alguns teóricos eugenistas como uma maneira de ilustrar a teoria de que o Brasil, em 100 anos, passaria do “problema” da mestiçagem ao branqueamento. Teríamos, então, a higienização da raça.

Figura 6 - MODESTO BROCOS. Santiago de Compostela, Espanha 1852 - Rio de Janeiro, RJ 1936. *Redenção de Cã*, 1895. Óleo sobre tela, 199 x 166 cm. Assinada M. Brocos Rio de Janeiro 1895²¹.



Fonte: Coleção Museu Nacional de Belas Artes/Ibram; Foto: Cesar Barreto.

Brocos (1895) traz à cena quatro personagens. A interpretação desta tela como um retrato familiar que faz alusão às gerações demonstra o ideal de branqueamento pretendido para o Brasil: do lado esquerdo, vemos a figura de uma mulher anciã negra (avó da criança ao centro), de pés descalços ao chão de terra, com as mãos erguidas, olhando para o céu, como se estivesse agradecendo por seu neto branco, um suposto milagre divino; ao centro, a figura de outra mulher (filha; mulata, assim chamada à época; mãe da criança), com os pés cobertos entre a passagem do chão de terra e de pedras, com uma criança em seu colo; do lado direito, a figura de um homem branco (marido e pai da criança), de pés calçados ao chão pavimentado, olhando com satisfação para a criança. Por fim, também ao centro, a figura de uma criança

²¹ Conforme Anexo desta pesquisa, a autorização do uso desta imagem foi concedida pelo Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), Rio de Janeiro, e Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), sob reserva e asseguaração das normas institucionais que orientam estes fins.

branca (filho; neto) esboçando um gesto em direção à mulher negra fazendo alusão ao cristo católico (LOTIERZO, 2013).

O quadro, pintado num contexto pós-abolicionista, demonstra uma síntese da ideia de branqueamento: a salvação, ou “redenção”, divina da negritude seria alcançada por meio do embranquecimento gradual. A negritude, nesta ótica, era pretensiosamente vista como um pecado e o ideal branco seria, portanto, fruto da seleção natural e da vontade de deus²². De forma minuciosa – ou não –, a cena demonstra, ainda, a passagem da selvageria à civilização, alcançando o ideal branco europeu, bem demarcado na figura do homem branco que vislumbra toda a cena com satisfação. Podemos perceber, também, a ênfase das personagens masculinas brancas (o pai e o filho), enquanto as personagens femininas são negras (a avó e a mãe), denotando, com isso, a superioridade masculina explicitada pelos marcadores de gênero. A obra, inclusive, foi vencedora da medalha de ouro na Exposição Geral de Belas Artes de 1895 e foi utilizada na primeira reunião eugênica do Congresso Internacional das Raças, de 1911, em Londres, com a tese do brasileiro eugenista João Baptista de Lacerda (1846-1915). Nas palavras do próprio Lacerda (1911 apud LOTIERZO; SCWARCZ, 2013, p. 4), cuja escrita localiza-se em sua tese, ao lado da imagem da obra de Brocos (1895), como uma legenda: “O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças”.

A eugenia, no Brasil, tentou considerar, para além dos aspectos biológicos, questões sociológicas (as influências do meio social) nas quais, ao final, se encontrariam no mesmo eixo da eugenia galtoniana: a raça. O *Boletim de Eugenia*²³, publicado mensalmente a partir de 1929, com direção de Renato Ferraz Kehl (1889-1974), médico eugenista, é um marco que exemplifica a grande difusão da eugenia e sua projeção como um discurso científico. A primeira publicação periódica do *Boletim* objetivou a difusão da eugenia por meio de pequenos artigos com linguagem acessível. Um dos propósitos do periódico, segundo Kehl, seria:

[...] estudo e aplicação das questões da **hereditariedade, descendência e evolução**, bem como as questões relativas às **influências do meio, econômicas e sociais**; está dentro da sua esfera investigar o papel

²² A *redenção de Cam* também alegoriza o conto bíblico de Gênesis 9. Posteriormente, no item 2.3, ao falarmos sobre o conceito de racismo, tratamos desta interpretação.

²³O *Boletim de Eugenia*, editado entre 1929 e 1934, em propaganda ao Instituto Brasileiro de Eugenia, foi considerado o principal periódico de disseminação das ideias eugênicas no Brasil (SOUZA, 2016). O Boletim se ocupava, portanto, em contemplar uma das três seções propostas para o Instituto: a propaganda da educação eugênica por meio de revistas, jornais, distribuição de folhetos e cartazes. As outras duas fases estariam relacionadas à própria prática da eugenia junto aos dispositivos legais e à potencialização dos estudos científicos, isto é, “[...] a organização de um arquivo genealógico e dos estudos compreendendo a hereditariedade, a genética, a biométrica, a estatística, as pesquisas biológicas e sociais relativas aos problemas eugênicos” (KEHL, 1929, p. 1).

representado pela educação, costumes, emigração, imigração, mestiçagem, e todos os demais factores que atuam sobre os nossos semelhantes, – com o fito não só de derivar novos conhecimentos e de abrir outros campos de investigação, como de estabelecer valiosos ensinamentos e regras praticas para a regeneração continua da espécie (KEHL, 1929, p. 1, grifos nossos).

A ampla divulgação da eugenia e a pretensão pelo Instituto Brasileiro de Eugenia demonstram que o Boletim teve o caráter, também, de institucionalizar a teoria. Essa eugenia muito contribuiu, ou foi a principal responsável, para a “naturalização” do conceito de raça na perspectiva biológica atrelada a fatores que diziam demonstrar a influência do meio social. Kehl (1929) afirma que esta ciência, a rigor, se preocupava com os aspectos intelectuais, sociais e morais a partir de dados físicos, morais e mentais, com vistas a promover um aumento populacional dos indivíduos “bem-nascidos”.

Os efeitos do projeto político eugênico foram devastadores. Assistindo ao documentário *Menino 23: infâncias perdidas no Brasil*, lançado em 2016, dirigido por Belisário Franca, podemos perceber, por meio de uma reunião de documentos, imagens de arquivo, fotografias e entrevistas, a cultura eugenista que imperava, à época, retratada na obra audiovisual, numa articulação entre racismo e fascismo: o chamado nazifascismo.

A obra audiovisual foi constituída a partir da tese de doutoramento, intitulada *Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)*, do historiador Sidney Aguilar (2011). Um aspecto curioso para o desenvolvimento deste estudo é que Aguilar só teve conhecimento da história pela qual o documentário trata, quando, no decorrer de uma aula, sua aluna lhe contou sobre a existência de tijolos com a suástica nazista na fazenda da família. O historiador descobriu, a partir disto, a história de 50 meninos (48 negros e dois brancos) – identificados por números, à época, dentre eles o sobrevivente entrevistado Aloysio Silva, o “23”, que compõe o nome do filme –, transferidos de um orfanato para fazendas no interior de São Paulo, em 1933, com a justificativa de um tipo de assistencialismo e educação, mas que, na prática, eram subordinados ao trabalho escravo. Neste período, não coincidentemente, a eugenia atingia seu clímax articulando ideais integralistas e nazistas da elite branca inconformada com o fim do regime escravista. Almeida (2019) observa que a escravidão, neste sentido, reeditou:

[...] formas de exploração fundadas em crenças morais, demográficas, políticas raciais, perpetradas no Brasil do período anterior à Segunda Guerra Mundial, revelando políticas eugenistas de inspiração nazista, com o fito de controle social (ALMEIDA, 2019, p. 23-24).

É essencial observar que esse contexto datou também os ideais de eugenia inseridos no próprio dispositivo constitucional brasileiro, o que deu à eugenia um caráter institucional e permitiu, portanto, um discurso parlamentar pautado, fortemente, no branqueamento racial. A Constituição Federal de 1934, por meio do Art. 138, estabeleceu o estímulo à educação eugênica (BRASIL, 1934), sendo esta “[...] defendida pelo discurso inflamado de parlamentares, médicos e políticos eugenistas que consideravam que ações de ordem social, filantrópica ou educativas seriam apenas paliativas e não resolveriam o problema da raça” (ROCHA, 2018, p. 62). Na contemporaneidade, se por um lado não temos a eugenia no dispositivo Constitucional, por outro a temos naturalizada no imaginário e nas práticas sociais, institucionais e governamentais.

Reiteramos que ao falar sobre raça, na perspectiva eugenista, tratamos da biologia apenas para a exposição dos fatos históricos, mas temos a compreensão de que as ideias racialistas integraram um movimento ideológico que ganhou força, principalmente no Brasil, com suas teorias – em sua maioria importadas e adaptadas – para estabelecer uma (pseudo)ciência. Apesar de não tratarmos a raça do ponto de vista biológico neste trabalho, consideramos indispensável discutir os conceitos e as teorias racialistas para um maior entendimento de como o conceito foi constituído e se modificando mediante os períodos.

Como vimos anteriormente, na história, dentre a classificação das espécies, em nossa espécie (humana), percebemos que, “[...] no século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças” (MUNANGA, 2004b, p. 19). Isto explica as terminologias classificatórias que perduram até a contemporaneidade no imaginário social (branco, negro, amarelo). Além da cor da pele, no século XIX, também houve a associação de outros aspectos morfológicos que caracterizavam e diferenciavam esses indivíduos – critérios como crânio alongado seria uma característica de brancos, enquanto o crânio mais arredondado seria uma característica dos negros. Essa descoberta, no entanto, foi fragilizada ao perceberem que as características do formato do crânio, por exemplo, variavam de acordo com o meio social e não pela raça. No século XX, pós-Segunda Guerra, houve um consenso sobre a inexistência da raça com definições biológicas e científicas (MUNANGA, 2004b). Contudo, o conceito não desapareceu junto com a sua desmistificação científica nos campos da Antropologia, da Biologia e da Genética, mas continuou operando em meio à sociedade como instrumento ideológico amparado na visão fenotípica do Outro, reeditando-se, assim, no plano real contemporâneo.

Vale ressaltar que alguns intelectuais optam pela não utilização do conceito de raça, de nenhuma maneira, visto que sua cientificidade foi desmistificada, justificando, assim, uma

certa potencialização racial pela utilização do termo. No entanto, podemos afirmar que a exclusão do termo, ou conceito, não erradica, sequer diminui, a dimensão estrutural do racismo. A nossa perspectiva neste trabalho parte, portanto, da afirmativa de que a raça – numa visão sociológica e cultural – e todos os seus discursos existem e precisam ser refletidos. Muito embora a sociedade, especialmente brasileira, queira afirmar a todo momento que somos compostos por uma só “raça”, continuamos possuindo nossas diferenças e semelhanças, fatores que explicam o conceito enquanto construto social e cultural. Este discurso também é fruto da visão fictícia de que o Brasil é uma sociedade racialmente democrática.

A negação pela utilização do conceito de raça para pensar questões sociais e políticas, especialmente a partir do século XX, suscita indagar, tomando emprestado o questionamento de Guimarães (2009, p. 27): “[...] se não for à ‘raça’, a que atribuir as discriminações que somente se tornam inteligíveis pela ideia de ‘raça’?”. O conceito que apreendemos e defendemos por meio destas reflexões, dialoga, portanto, com a definição de raça social, sistematizada por Guimarães (2009), de que, conceitualmente, o termo, nas discussões contemporâneas, não diz respeito à realidade natural, mas à construção de uma classificação social negativa atribuída a grupos sociais específicos, pautada por aspectos naturais. Nas palavras do autor:

[...] por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 2009, p. 9).

Nesse ponto de vista, embora tenhamos conhecimento do que representou, historicamente, o conceito de raça – e de como este operou por meio das teorias e práticas racialistas na sociedade brasileira –, precisamos reconhecê-lo como ponto de partida para compreender os seus desdobramentos, tanto como um conceito fictício, isto é, inventado pela sociedade ocidental (leia-se “pelo branco”), quanto como um conceito que se materializou no real, atravessando o nosso imaginário e concretizando-se nas práticas sociais e institucionais.

É necessário destacar, também, que a breve explicitação de algumas teorizações a respeito do conceito de raça, realizado anteriormente, propõe apenas situar a raça enquanto objeto para compreendermos sua operacionalidade. Trabalhos como *Crítica da razão negra*, de Mbembe (2014) e *O espetáculo das raças*, de Schwarcz (1993) trazem reflexões mais densas para entendermos o itinerário sócio-histórico do conceito pelo qual fazemos referência.

A preferência pela abordagem em separado do conceito de raça, tal qual fizemos aqui, está de acordo com o tratamento realizado pelos cientistas sociais e ativistas do Movimento Negro contemporâneo, exatamente porque a discussão tem mais contundência, visto que apenas o conceito de etnia sozinho não é capaz de explicar os processos raciais pelos quais o povo negro foi afetado desde tempos remotos.

Finalizando este tópico, em diálogo com Santana *et al.* (2017), é preciso enfatizar o tensionamento do campo da educação para as relações étnico-raciais, no Brasil, especificamente a partir dos anos 1970. Este tensionamento decorre da ressignificação política do conceito de raça pelo Movimento Negro Unificado compreendendo-o “[...] como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora, presa a determinismos biológicos” (SANTANA *et al.*, 2017, p. 82), demonstrados anteriormente. Os autores e as autoras afirmam que este movimento possibilitou questionamentos sobre a história do povo negro brasileiro elaborando, a partir disso, novos instrumentos e enunciados capazes de explicar as faces operacionais do racismo. Sendo assim, o Movimento Negro, enquanto um protagonista na desconstrução do mito da democracia racial, “[...] tem possibilitado a emergência e o fortalecimento de muitas entidades, associações e coletivos negros, ao mesmo tempo em que passa a atuar na esfera do Estado Brasileiro” (SANTANA *et al.*, 2017, p. 82), importante espaço de representatividade política e de construção de políticas públicas para a população negra.

2.2 Reflexões sobre o campo conceitual da etnia

Negando o conceito de raça, ainda que tratado na perspectiva social, alguns estudiosos preferem abordar o conceito de etnia, inclusive de forma sinônima, considerando o primeiro dotado de características políticas e ideológicas. Enfatizamos, assim, a fragilidade deste tratamento correspondente dos dois conceitos, haja vista que enquanto o conteúdo de raça, tal qual como a história nos indica, refere-se à morfologia e à biologia do século XIX, o da etnia equivale a uma série de elementos culturais. No intento deste texto, é preciso deixar evidente que não tratamos o conceito de raça como sinônimo ao conceito de etnia, antes, porém, preferimos trabalhar com a categoria étnico-racial a fim de discutir elementos que se entrecruzam em suas relações.

Etimologicamente, o termo etnia é derivado do grego *ethnos*, correspondendo à nação ou povo com um *ethos* em comum. A etnia se configura na contemporaneidade como:

[...] um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000, p. 196).

As experiências compartilhadas do denominado grupo étnico são, segundo Cashmore (2000), em sua maioria, de privação – de ordem material, cultural e política –, a exemplo dos povos africanos e indígenas colonizados. O grupo étnico, portanto, emerge neste contexto experiencial como um fenômeno cultural que atravessa “[...] as características de suas vidas, passadas e presentes, [...] [compartilhando e definindo] limites dentro dos quais podem desenvolver seus próprios costumes, crenças e instituições” (CASHMORE, 2000, p. 197), estabelecendo uma cultura em comum. O conceito de etnia, desse ponto de vista, refere-se à perspectiva cultural de determinados agrupamentos étnicos de pessoas que dividem visões e experiências comuns de privações, desejando, assim, superá-las.

O termo etnia emerge, no campo das ciências sociais, ainda no século XIX, tendo sido introduzido, teoricamente, pelo antropólogo e zoologista francês Georges Vacher de Lapouge (1854-1936), estando ligado às noções de nação, povo e raça, de forma um tanto quanto romantizada. Poutignat e Streiff-Fenart (1998) trazem discussões importantes para compreender a etnia, no sentido apresentado por Lapouge e outros autores. Lapouge, representante da “escola selecionista”, bem como outros intelectuais, à época, levantavam discussões a respeito da diferença entre etnia e raça, com vistas à compreensão sobre o motivo pelo qual as populações se atraem e se separam.

Se Vacher de Lapouge inventa o vocábulo etnia, é, afirma ele, para prevenir um ‘erro’ que consiste em confundir a raça – que ele identifica pela associação de características morfológicas (altura, índice cefálico etc.) e qualidades psicológicas -, com um modo de agrupamento formado a partir de laços intelectuais, como a cultura ou a língua (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 34).

Desse modo, o eugenista Lapouge compreendia a raça da perspectiva de uma hereditariedade dos indivíduos em comum. Fica evidente, especialmente em sua obra clássica *Les sélections sociales* (1896), que suas ideias eram fincadas no darwinismo social, desconsiderando a existência de raças totalmente puras e enfatizando uma suposta hierarquização das raças. Segundo esse autor, seria por meio da modificação da composição

dos povos que a seleção inauguraria novas camadas, preparando, dentro de suas próprias massas, os fenômenos determinantes da vida e da morte, do crescimento e do declínio das nações. Esta era, então, uma compreensão central da sociologia darwiniana e da “escola selecionista” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998).

Neste ínterim, a mestiçagem era vista de maneira negativa para essa composição dos povos. A definição de homem, na perspectiva da antropologia francesa, estaria mais vinculada à seleção social do que à natural e, como consequência disso, a combinação das características populacionais antropológicas, as que Lapouge julgava inferiores e superiores, determinaria uma série de mudanças históricas. A etnia emerge neste contexto, portanto, “[...] para dar conta de uma solidariedade de grupo particular, simultaneamente diferente daquela produzida pela organização política e daquela produzida pela semelhança antropológica [...]” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 34).

Poutignat e Streiff-Fenart (1998), para além de Lapouge, elencam outros autores, anteriores e posteriores ao primeiro, para pensar a noção de etnia neste diálogo que se dá muito em torno das noções de raça, povo e nação, em todos eles, por exemplo: a) Em Renan (1887), os indivíduos que compartilham muitas coisas em comum, inclusive o esquecimento das condições de violência e diversidade étnica formadoras de uma memória (como unidade nacional), compõem características essenciais de uma nação, isto é, estes grupos de indivíduos, não puros em sua raça, segundo ele, congregam populações marcadas, comumente, pelo esquecimento de suas próprias origens (por esta ter sido nascida de uma fusão). Estes fatores são os que definem, então, uma pertença em comum aos povos, sendo que a construção da nação, para este autor, se dá por critérios subjetivos, tais como desejo, vontade e consentimento, contrapondo-se aos critérios objetivos, a exemplo da linguagem, raça e etnia. Nação não corresponderia, deste modo, à etnia; b) Weber (1921) diferencia, de maneira muito elucidativa, os conceitos de nação, etnia e raça. Para ele, a pertença racial se funda na comunidade de origem, enquanto a pertença étnica é fundada pela crença subjetiva nesta comunidade, o que forma os grupos étnicos – agrupados por meio de afinidades externas (aparência), dos costumes, da memória de colonização, da migração. A nação é semelhante à etnia, porém, tendo como distinção seu caráter reivindicatório comum por poder político. Consideramos estas definições essenciais para entender sobre as diferenças entre etnia e raça, e até que ponto elas se entrecruzam (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998).

Assim sendo, a noção de etnia adquiriu mais intensidade, de acordo com Silva (2014), a partir do século XX, antagônica ao conceito de raça em sua perspectiva biológica. Desse modo, o termo etnia aparece em substituição ao termo raça, pois tendo a raça, nesse contexto, uma

noção biológica, a etnia, por outro lado, além de negar esses preceitos afirma a formação da humanidade a partir de um fator cultural e histórico. Um conceito mais geral de etnia a define como “[...] um conjunto de indivíduos que histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; tem uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2004b, p. 28-29).

Podemos afirmar que o racismo estrutural e estruturante que opera na sociedade brasileira é fruto histórico de um período pelo qual o conceito de raça, em sua amplitude, sistematizou ideologias para a pretensa construção de um país branco. No entanto, este mesmo objeto – a raça – se modificou na temporalidade e nos diversos contextos. Na contemporaneidade, “[...] o termo ‘raça’ (ou o qualificativo ‘racial’) não mais denota a hereditariedade biossômática, mas a percepção das diferenças físicas, no fato de elas terem uma incidência sobre os estatutos dos grupos e dos indivíduos e as relações sociais” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 41). Enquanto má herança, por assim dizer, esse conceito reverbera em uma série de questões problemáticas envolvendo discursos, na contemporaneidade, pautados no preconceito racial e no racismo, tornando, assim, indispensável a discussão do campo de conhecimento das relações étnico-raciais entrelaçada ao conceito de raça com um dos instrumentos sociais.

Com efeito, é por meio dessa amplitude conceitual da raça que alguns pesquisadores que cometem equívocos ao substituí-lo pelo conceito de etnia o fazem pela comodidade do segundo termo, com a intenção de ressignificar, portanto, o ponto de vista das/nas discussões nas quais consideram a raça um elemento analítico central. Desta perspectiva, ressaltamos que, apesar de o racismo ter se reeditado no mundo contemporâneo incorporando-se à cultura e à etnia enquanto conceito, “[...] as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou inato [...]” (MUNANGA, 2004b, p. 29-30), isto é, os termos e conceitos podem ser mutáveis, mas a realidade ideológica que acentua as desigualdades raciais permanece a mesma – mesma, no sentido de que ainda perdura, mas com outras roupagens, de acordo com os diversos contextos históricos. Desse modo, no campo sociológico, a etnia, enquanto categoria analítica, não encontra consistência diante da história de colonização dos povos negros, denotada por meio dos discursos e das práticas racialistas (GUIMARÃES, 2011), frutos da invenção da raça.

Tomando emprestados os mesmos questionamentos feitos por Munanga (2004b), ao tratar da relação dicotômica entre raça e etnia, indagamos:

Podemos, no plano empírico, afirmar que todas essas diversidades oriundas da Europa, da África, da Ásia, do Oriente Médio etc. se aculturaram para formar novas etnias ‘branca’, ‘negra’, e ‘amarela’ etc.? Não seria criar uma tremenda confusão na medida em que o uso de tais conceitos remeteria a uma certa biologização da cultura? O que significaria então uma etnia negra, branca ou amarela que por sua vez corresponde a uma unidade cultural branca, negra e amarela? Os chamados negros, brancos e amarelos estariam como as laranjeiras, mangueiras, bananeiras etc. que produzem respectivamente laranjas, mangas e bananas produzindo também as culturas brancas, negras e amarelas? (MUNANGA, 2004b, p. 13-14).

Considerando que a etnia está, historicamente, em constante movimento, poderíamos pensar em falar sobre etnias contemporâneas desde que os defensores deste conceito o fizessem de maneira particular, sem a confusão com os outros conceitos, por exemplo, quando se utilizam das denominadas: etnia “negra” e cultura “branca”. Isto está relacionado com a posição coletiva entre brancos e negros na pirâmide social, fruto da visão político-ideológica. Esta visão, viciada na ideia racista de assimilação entre a raça (biologia) e a cultura, considera os brancos, topo desta pirâmide, como parte de uma mesma etnia ou cultura, independentemente, inclusive, da pertença étnica. Os negros, portanto, seriam a base dessa pirâmide (MUNANGA, 2004b).

Nesta perspectiva, tanto o conceito de raça quanto de etnia é utilizado, muitas vezes, e historicamente, como ferramenta político-ideológica. Necessariamente, não há uma relação entre os dois conceitos (CASHMORE, 2000). Consideramos destacar que, para compreender a operacionalização do racismo no imaginário e nas práticas sociais, precisamos instituir a raça como categoria central, inclusive, para entender o Brasil. A afirmação de que o racismo não existe – ou não existe mais –, no contexto da sociedade brasileira atual, pautada na cientificidade genética da inexistência das raças ou transformando a questão exclusivamente em uma problemática cultural, não nos parece adequada. Subscrevendo Guimarães (2009), se o conceito de raça é responsável por colocar, socialmente, em matéria o racismo, é, também, o seu caráter, transposto por meio dos discursos e das práticas, que precisamos deixar evidente. Além disso, não há outro caminho para nós, negros, que sentimos na pele a perversidade do racismo tendo nossas vidas cerceadas diariamente, senão a ressignificação desta mesma ideologia, de maneira crítica, tal qual boa parte dos intelectuais contemporâneos das ciências sociais se propõe.

Conforme Cashmore (2000, p. 202-203), “[...] a etnia pode ser usada para vários propósitos diferentes – algumas vezes, como um manifesto instrumento político, outras, como simples estratégia de defesa diante da adversidade”. Resumidamente, concordando com as

definições de Cashmore (2000), a etnia abrange diferentes formas de resposta de variados grupos étnicos, que têm em comum apreensões subjetivas de várias ordens, a exemplo de suas origens. Neste sentido, um grupo étnico, apesar de condições de privação material a que, por vezes, é submetido, não está relacionado, exclusivamente, à raça, tal qual discutimos até aqui.

2.3 Racismo ou racismos?

Considerando as nossas discussões até aqui, especialmente sobre a categoria racial, o que estamos compreendendo como práticas racistas encontra-se de acordo com o que Bader (2008) reafirma: as práticas racistas podem ser de diversas ordens, tais como “[...] de discriminação, opressão, exploração, exclusão, eliminação” (BADER, 2008, p. 95). Enquanto definição, essas práticas expressam:

[...] estruturas, processos e ações sociais nos quais e através dos quais grupos socialmente definidos são de facto privilegiados ou desfavorecidos em interações diretas, em organizações e ao nível social, com base em critérios fisiológicos específicos (cor da pele etc.), independentemente de isto construir um processo inconsciente, semiconsciente ou consciente e de as formas como estes privilégios possam ser legitimados, caso sejam, sequer, notados (BADER, 2008, p. 95).

Daí, portanto, que optamos em discutir os racismos, no plural, com o intuito de enfatizar e problematizar suas diversas interfaces. Daí que consideramos fundante e central a categoria “raça” para compreender esses múltiplos racismos. Almeida (2018), em sua discussão sobre racismo estrutural, faz uma distinção inicial dos termos que, comumente, são associados à categoria racial: preconceito e discriminação. Para este intelectual, o preconceito racial se baseia nos estereótipos de um grupo racializado, enquanto a discriminação racial, pautada em uma relação de poder – observada não apenas no cotidiano, mas, também, ou principalmente, na política e na economia –, refere-se ao tratamento efetivo “[...] diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2018, p. 25).

O racismo, nesse sentido, pode instituir a segregação racial. Um exemplo muito evidente disso são as periferias ou bairros periféricos. Almeida (2018) nos lembra, nomeadamente, de Angela Davis e o contexto carcerário dos Estados Unidos da América (EUA). Dentre diversas problemáticas tratadas nas *escrevivências*²⁴ de Davis (2019), a autora

²⁴ “Escrevivência” é um conceito que perpassa por toda a obra da escritora Conceição Evaristo. Para uma definição mais geral, “escrevivência” quer dizer o que o termo já sugere: refere-se ao exercício, especialmente por

remonta ao contexto segregacional estadunidense, datado mais especificamente entre as épocas de 1950 a 1970. Ao narrar sobre sua infância, por exemplo, ela nos conta sobre a conjuntura segregacionista do sul dos EUA, expressando: “[...] se precisássemos ir ao banheiro ou quiséssemos um copo de água, tínhamos de procurar o cartaz com a inscrição ‘de cor’. A maioria das crianças negras do Sul da minha geração aprendeu a ler as palavras ‘de cor’ e ‘brancos’ muito antes de aprender o abecedário” (DAVIS, 2019, p. 95). Sobre o âmbito carcerário no qual Davis (2019) vivenciou de perto durante a sua prisão por motivos políticos e ideológicos, nas palavras da autora, as “[...] prisões e penitenciárias são desenhadas para subjugar seres humanos, para converter sua população em espécimes de zoológico [...]” (DAVIS, 2019, p. 68).

A estrutura do racismo, no contexto estadunidense, instrumentalizou até mesmo os dispositivos constitucionais²⁵. Foi por meio da luta do Movimento Negro pelos direitos civis que se tornaram ilegítimas as leis que permitiam a segregação racial, mas, tanto nos EUA quanto no Brasil, a inexistência de aparatos legais, na contemporaneidade, que endossam os discursos e as práticas de racismo não é um condicionante de sua exclusão em meio a sociedade. Daí que a liberdade, não apenas de cadeias necessariamente físicas, é uma luta constante (DAVIS, 2018) e a democracia, em seu sentido mais amplo, não é possível, se não houver, antes de qualquer coisa, democracia racial.

As concepções do racismo se organizam em três dimensões fundamentais, segundo Almeida (2018): individualista, institucional e estrutural. Na concepção individualista, o racismo é tido como uma “patologia” social, tanto individual quanto coletiva. Isso torna a questão essencialista e reduz o conceito a um mero fato ético ou psicológico, desconsiderando, assim, seu caráter político e econômico; a concepção institucional, pelo contrário, contrapõe-se a este reducionismo ao compreender o racismo como um produto institucional, isto é, as dinâmicas políticas e econômicas das instituições, a exemplo do Estado, permitem, por meio da raça, os privilégios e as desvantagens. As instituições são hegemônicas. Daí que podemos definir esse processo como uma dominação que se realiza por meio das relações – não apenas de um indivíduo sobre o outro, como é para a concepção individualista, mas, também, de grupos específicos que detêm o poder sobre outros; o racismo institucional compõe uma estrutura social prévia, racista em seu seio: por isso a concepção estrutural. Mas essa estrutura

mulheres negras, do dizer – e não necessariamente de forma verbal ou textual – o que se é e o que se vive, pautado no ponto de vista da narrativa individual e da memória coletiva de suas próprias vivências e experiências (EVARISTO, 2007).

²⁵ Davis (2019) faz referência a *Jim Crow Laws* (Leis de Jim Crow). Foram leis promulgadas no final do século XIX ao início do século XX, no Sul dos Estados Unidos, que institucionalizaram a segregação racial.

não se reduz ao conflito racial; estende-se, também, aos de ordem sexual e de classe, por exemplo. Essa afirmativa, no entanto, não exige as instituições de suas responsabilidades sociais mediante esses conflitos e a seus enfrentamentos. Sendo o racismo um componente inerente ao social, torna-se necessário às instituições não apenas não serem racistas, mas serem, também, antirracistas. E como se faz isso? Almeida (2018), de forma certa, indica que isso só se faz efetivo por meio de políticas antirracistas.

Essencialmente, o que Almeida (2018) chama de racismo estrutural é um processo que deriva da própria estrutura social – nas esferas políticas, econômicas, jurídicas – e das relações subjetivas. O racismo, neste sentido, não é uma patologia, sequer uma irracionalidade ou desvio de caráter, mas é o lugar de normalidade estabelecido no social, de forma consciente e/ou inconsciente, sendo a regra e não a exceção. Daí que o discurso inflamado do “racismo reverso”, como Almeida (2018) bem pontua, muito evidente nos últimos tempos, reivindica este lugar de normalidade do racismo que só é aceitável, portanto, às minorias sociais. A raça, nesta perspectiva, não é fantasmagórica, como demonstramos no início deste capítulo, mas materializa-se na estrutura social. Deste modo, do ponto de vista estrutural, o conceito de racismo se desdobra tanto em processos políticos, quanto em processos históricos.

Enquanto conceito histórico com repletas interpretações, o racismo emerge em meados dos anos de 1920, como afirma Munanga (2004b). Tratando de sua forma mitológica, o intelectual nos mostra que a origem do racismo, primordialmente, tem sua aparição no mito bíblico de Noé. Neste ínterim, a diversidade humana enquanto classificações raciais branca, amarela e negra é demonstrada, respectivamente, pelos ancestrais Jafé, Sem e Cam. Quando discutimos, anteriormente, sobre o conceito de raça, abordamos, mais especificamente relacionado à sociedade brasileira, sobre como as teorias racialistas operaram com uma suposta anuência divina, ressoando no discurso religioso contemporâneo, muito enraizado na ideia de demonização do continente africano e tudo que provém da África.

Um exemplo que ilustra fielmente esse discurso, antes de falarmos diretamente sobre o mito bíblico de Gênesis, é demonstrado numa sequência de publicações no *Twitter*²⁶, em 2011, de autoria do pastor e deputado federal Marco Feliciano (PSC-SP), em sua página pessoal. Segundo a coluna do *Estadão*, Feliciano, pautado numa visão que dizia ser teológica, afirmou que o continente africano foi amaldiçoado e, por isso, sucessivamente, fadado a doenças, a exemplo do Ebola e da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA; *Acquired*

²⁶ O *Twitter*, lançado em outubro de 2006, é uma rede social, ou *microblog*, que operacionaliza numa dinâmica de micromensagens. Os usuários da rede podem “[...] criar um perfil público, interagir com outras pessoas por meio das mensagens publicadas e mostrar sua rede de contatos. E, por isso, também oferece maneiras de gerar e manter valores sociais entre essas conexões” (RECUERO; ZAGO, 2009, p. 82-83).

Immunodeficiency Syndrome, em inglês; AIDS, na sigla original). Num outro *tweet*²⁷, o pastor faz referência direta ao nono capítulo bíblico de Gênesis, utilizando o texto bíblico para demonstrar que esta maldição do continente africano, supostamente causadora da fome, guerras étnicas, pestes e doenças, é decorrente da maldição, lançada de Noé ao seu neto Canaã, filho de Cam, único ancestral negro dos filhos de Noé (BRESCIANI, 2011).

O texto bíblico no qual Feliciano (2011) e Munanga (2004b) fazem referência e, obviamente, de maneira expressamente oposta, está no capítulo 9 da Gênesis, no antigo testamento:

Benção e maldição – ¹⁸Os filhos de Noé, que saíram da arca, foram estes: Sem, Cam e Jafé; e Cam é o antepassado de Canaã. ¹⁹Esses três foram os filhos de Noé, e a partir deles foi povoada a terra inteira. ²⁰Noé, que era lavrador, plantou a primeira vinha. ²¹Bebeu o vinho, embriagou-se e ficou dentro da tenda. ²²Cam, o antepassado de Canaã, viu seu pai nu e saiu para contar a seus dois irmãos. ²³Sem e Jafé, porém, tomaram o manto, puseram-no sobre seus próprios ombros e, andando de costas, cobriram a nudez do pai; como estavam de costas, não viram a nudez do pai. ²⁴Quando Noé acordou da embriaguez, ficou sabendo o que seu filho mais jovem tinha feito. ²⁵E disse: “Maldito seja Canaã. Que ele seja o último dos escravos para seus irmãos”. ²⁶E continuou: “Seja bendito Javé, o Deus de Sem, e que Canaã seja escravo de Sem. ²⁷Que Deus faça Jafé prosperar, que ele more nas tendas de Sem, e Canaã seja seu escravo (BÍBLIA SAGRADA, 1990, p. 21).

Este mito, de acordo com Munanga (2004b), foi utilizado pelos calvinistas como uma maneira de legitimar o racismo antinegro. Cam gerou filhos negros, os Cananeus, sendo exatamente esta a sua maldição. O fato, por si só, não interessa para a discussão, mas o que historicamente se fez com ele (NASCIMENTO, 2015). Neste sentido, o episódio se transforma, segundo Lotierzo e Schwarcz (2013), principalmente entre o final da idade média e o início da modernidade, sua utilização como uma base de justificativa à escravidão africana, no contexto de expansão ocidental. A cor, nesta interpretação, operava como um discurso associando as tonalidades à hierarquia política e histórica. Se por um lado, “a maldição de Cam” representou o enegrecimento, *A redenção de Cam*, trazida anteriormente, representou o branqueamento. A redenção da negritude, maldição de Noé, poderia ser alcançada, portanto, pelo embranquecimento gradual (LOTIERZO; SCHWARCZ, 2013).

O modernismo ocidental é o contexto de onde origina, numa segunda hipótese, afirma Munanga (2004b), a ideia de racismo, a partir de uma história inventada: a da classificação

²⁷ *Tweet* é a interação por meio de mensagens, no *Twitter*, em textos de até 280 caracteres.

científica, pautada em aspectos físicos. O autor enfatiza que a ideologia racista, neste sentido, avança ideologicamente de forma significativa: esta passagem evidencia de um lado “[...] o Deus e o livre arbítrio constitui o eixo central da divisão da história humana, para um novo tipo, no qual a Biologia (sob sua forma simbólica) se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana” (MUNANGA, 2004b, p. 8). Ainda segundo o mesmo autor, a partir dos anos 70, do século XX, essa visão biológica do racismo, como discutimos anteriormente, começa a mudar decorrente de transformações das ciências biológicas e da desmistificação científica da raça.

O preconceito e a discriminação racial existem em nosso país, apesar da sociedade não os admitir. Discursos ideológicos, como “somos todos iguais”, “uma só raça”, “um só povo” demonstram que o país não conhece a si mesmo, pois é notória a miscigenação da população brasileira desde a sua formação, bem como a sua diversidade cultural. No Brasil, o racismo se dá de forma bem curiosa: por meio da negação do próprio racismo. Na sociedade brasileira, o racismo é sempre praticado pelo outro: “Eu não sou racista, mas conheço alguém que é!”. Schwarcz (2012) demonstra este fenômeno, de forma bastante explícita, ao mencionar a icônica pesquisa, realizada na Universidade de São Paulo (USP), em 1988 “[...] na qual 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% dos mesmos entrevistados disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito” (SCWARCZ, 2012, p. 30). Pesquisa similar foi divulgada pela *Folha de São Paulo*, em 1995, na qual 89% dos entrevistados consideraram que existia preconceito racial no Brasil, contudo, apenas 10% admitiram tê-lo. O que Schwarcz (2012) chama de “ilha da democracia racial” refere-se a uma ironia ao sentimento do brasileiro que se percebe cercado de pessoas racistas quando ele não o é. Por meio da primeira pesquisa, ainda é possível notar que as pessoas que os entrevistados acusam como racistas, geralmente, possuem parentescos ou vínculos muito próximos.

Segundo Candau (2002, p. 126), “[...] a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do outro”, pois o vemos como diferente pela cor da pele e pelas suas condições econômica e sociocultural. Esses sujeitos históricos que foram escravizados e massacrados souberam resistir e, através dos movimentos sociais de luta, continuam afirmando e reafirmando suas identidades no enfrentamento das relações de poder, na subordinação e nos diversos tipos de exclusão (CANDAU, 2002).

No próprio âmbito educacional formal, em seus diferentes espaços e situações presentes no cotidiano, presenciamos manifestações de racismo e discriminação muitas vezes entre colegas, nas brincadeiras, na formação de equipes de trabalho e nas preferências; demonstram atitudes que são praticadas na sociedade e reproduzidas nas escolas – a escola enquanto

instituição reproduz racismo institucional. Corroborando com Gomes (2005), o racismo institucional se expressa na discriminação sistemática, direta ou indiretamente, desenvolvida pelo Estado, traduzindo-se nos diversos contextos (escolas, empresas etc.). A autora lembra, muito bem colocado, sobre a manifestação dessas práticas racistas nos livros didáticos e nos instrumentos midiáticos que alimentam estereótipos bastante nocivos sobre os negros.

É notório que até no âmbito acadêmico – e não é de se espantar, considerando que a universidade é, também, uma instituição moldada pelas relações sociais e de poder – presenciemos atitudes racistas. O *Fantástico*, programa de televisão brasileiro veiculado pela Rede Globo, exibiu uma matéria, no dia 13 de maio de 2018, data que completava 130 anos da Lei Áurea. A reportagem, realizada por Giuliana Girardi, em São Paulo, tratou de alguns crimes de racismo ocorridos em universidades. Na oportunidade, levou às ruas placas com frases impressas, proferidas pelos criminosos, para que as pessoas tentassem ler e descobrir a época na qual foram expressas, tais como: “Achei esse escravo aqui no fumódromo! Quem for o dono, avisa!” (texto de um aluno, postado em um grupo de mensagens, em 2018, com a fotografia de um aluno negro); “Sempre quis tocar num cabelo de um negro” (texto de uma professora à sua aluna negra, em 2018); “Odeio pretos e pardos falando muito alto e comendo de tudo por muito tempo em bandos” (texto de um professor postado em rede social, em 2018). “É preciso que tenhamos dois códigos penais: um para brancos, um para negros” (texto de 1894). “Os cativos necessitam ser tratados com três PPP, a saber: pau, pão e pano” (texto do século XVI) (FANTÁSTICO, 2018).

Os discursos proferidos, em sua maioria no ano de 2018, demonstram que, do século XVIII até a contemporaneidade, a nossa sociedade não avançou muito no que condiz à reeducação racial, pois o discurso racista é reatualizado e reeditado constantemente. Conforme a fala de uma entrevistada da matéria: “A gente continua com a mesma coisa do preconceito, do separatismo de raças, de classes sociais. Então, cabe aqui [em 2018] como cabe lá [no século XVI e 1894]” (FANTÁSTICO, 2018).

O Ministério da Educação (MEC) admitiu que o Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente e tenta reverter esse quadro fixando Leis, Decretos, Resoluções e Programas que visam à inclusão educacional de diversos segmentos da sociedade, ao combate à discriminação racial e sexual e projetos de valorização da diversidade. Contudo, concordamos que faltam iniciativas mais concretas e, além disso, a compreensão dos processos que envolvem a raça, etnia, racismo.

A “democracia racial” é um mito da sociedade brasileira, visto que o preconceito racial existe e está intrínseco. Desde o final do Segundo Império (1840), veiculava-se que o Brasil

estava livre do preconceito racial se comparado com a situação racial dos Estados Unidos. Desse modo, contradiziam-se à medida que lutavam em prol do branqueamento da população brasileira. Assim como trazemos na introdução, esse contexto foi marcado, também, com a publicação do livro *Casa grande & senzala*, do sociólogo brasileiro e pernambucano, Gilberto Freyre (1900-1987). Lançado em 1933, a obra compreende a raça numa perspectiva sociológica e cultural, aborda a miscigenação e formula o mito da democracia racial.

Segundo Munanga (2012), numa entrevista disponível no *YouTube*²⁸, para se entender o mito da democracia racial é necessário que compreendamos primeiro a noção de preconceito. O intelectual define o termo como um julgamento ou ideia preconcebida sobre os outros, os diferentes. Neste sentido, o conceito pode ser considerado como um dado quase universal, visto que todas as culturas o produzem. O autor ainda reflete sobre a inexistência de uma sociedade que não se define em relação aos outros, potencializando a supervalorização e superiorização etnocêntrica de uma determinada sociedade em detrimento de outra. O preconceito, nesta ótica, tem como matéria prima as diferenças, de diversas ordens, a exemplo da raça, de etnia e gênero (MUNANGA, 2012).

Seguindo esta compreensão, de maneira mais específica ao preconceito racial, Nogueira (2007) afirma:

Considera-se como *preconceito racial* uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece (NOGUEIRA, 2007, p. 292, grifo do autor).

Neste ponto de vista, Nogueira (2007) aborda sobre uma diferenciação entre o preconceito que chama de marca e o preconceito de origem. Para o autor “[...] o preconceito, tal como se apresenta no Brasil, foi designado por preconceito de *marca*, reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de preconceito de *origem*” (NOGUEIRA, 2007, p. 291-292, grifos do autor). Isto significa que o preconceito de marca se refere às características físicas dos sujeitos, enquanto o preconceito de origem opera mediante a constatação, ou até mesmo suposição, de descendência étnica de determinados sujeitos, sendo este o motivo para que sejam violentados (NOGUEIRA, 2007).

Dada a reflexão sobre preconceito racial, o mito da democracia racial se insere nas discussões sobre o racismo à brasileira, isto é, o racista que não se considera racista, mas

²⁸ O *YouTube*, criado em 2005, é uma plataforma digital de compartilhamento de vídeos.

sempre conhece alguém racista. Sobre este fenômeno, Munanga (2012) ainda comenta, na mesma entrevista mencionada anteriormente, que o mito da democracia racial, apesar de invalidado cientificamente, é parte da educação brasileira. Nas palavras do autor: “[...] se você pegar um brasileiro, até em flagrante, em um comportamento racista e preconceituoso, ele nega. É capaz dele dizer que o problema está na cabeça da vítima que é complexada, e ele não é racista” (MUNANGA, 2012). A operacionalização desse pensamento é justificada pelo racismo histórico brasileiro, sob uma característica específica de nosso país, que constrói o racismo por meio de sua própria negação (MUNANGA, 2012).

A partir dessas explicações, precisamos salientarmos, de acordo com Guimarães (2009), que após um movimento de desconstrução das ciências sociais com relação à ideia de raça, especialmente a partir da década de 1980, foi possível construir uma análise do campo discursivo do racismo – tanto em sua dimensão biológica, quanto cultural –, introduzindo “[...] a percepção de que, ao analisarem-se as hierarquias, lidava-se com um mesmo processo sub-reptício de ‘naturalização’ e um mesmo essencialismo, escondidos sob diferentes fenômenos empíricos” (GUIMARÃES, 2009, p. 36), ou seja, o conceito de racismo ainda era ambíguo, o que o tornava metafórico. A utilização metafórica deste conceito, segundo o autor, para designação de quaisquer práticas discriminatórias alheias à ideia de raça, é escorregadia, pois torna-se figurativa. Do contrário, quando a ideia de raça se exerce como eixo central do preconceito e discriminação, a hierarquia social se mantém. Neste sentido, podemos falar em racismos, no plural (GUIMARÃES, 2009).

2.4 As relações étnico-raciais e a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: uma encruzilhada de denegações

Antes de entrar diretamente na discussão a respeito deste tópico, precisamos enfatizar e abordar, brevemente, alguns elementos que vão nos ajudar a compreender outras exterioridades discursivas. Sendo assim, a retomada temporal entrelaçada à discussão aqui expressa não significa, necessariamente, uma descontinuidade narrativa, mas expressa os contextos em que as reflexões se situam, embricados imediatamente às temáticas em questão.

Considerando as abordagens anteriores, podemos afirmar que o racismo estrutural não atuou/atua apenas no plano consciente, mas, também, no inconsciente, o que torna a nossa luta muito mais árdua, pois os resultados dessa dupla face se replicam cotidianamente no âmbito social por meio de discursos que modificam suas roupagens de acordo com os diferentes

contextos históricos para manutenção da estrutura social capitalista, eurocentrada e do extermínio físico, simbólico e epistêmico de corpos negros.

Metaforicamente, emerge a reflexão de que a escravidão, como um dos exemplos históricos, no final das contas – de contas muito extensas –, nunca teve um fim, pois continuamos sendo vistos e tratados como corpos-mercadorias, em um cenário de escravidão moderna. Certamente que esta afirmativa não pauta o racismo como meramente uma má herança do período escravocrata, pois, muito além disso, compreendemos o racismo como um fenômeno composto, estrutural, mutável e moderno.

O período pós-escravidão, por exemplo, data um dos processos de reconfiguração do racismo, com as chamadas teorias racialistas pseudocientíficas e a potencialização da ideia de supremacia branca, expostas anteriormente. Concordamos com Almeida (2018), em suas reflexões sobre uma das correntes de pensamento que discutem a relação entre escravidão e racismo, ao afirmar:

[...] as formas contemporâneas do racismo são produtos do capitalismo avançado e da racionalidade moderna e não resquícios de um *passado que não passa*. O racismo não é um resto de escravidão, até mesmo porque não há oposição entre modernidade/capitalismo e escravidão. A escravidão e o racismo são elementos constitutivos tanto da modernidade quanto do capitalismo, de tal modo que não há falar de um sem o outro (ALMEIDA, 2018, p. 143-144, grifos do autor).

Nesta perspectiva, a desigualdade racial é fruto de um capitalismo que reconfigura suas estruturas ao passo que moderniza o racismo, sob égide da “democracia racial”, no caso do Brasil. A Lei Áurea, Lei nº 3.535, de 1888, por exemplo, ao contrário do que diz a historiografia eurocêntrica, além de ter sido promulgada num contexto de muitos tensionamentos políticos, econômicos, e da própria revolta e organização dos escravizados, não foi, em si, um ato humanitário, mas efetivamente de natureza reguladora, produzindo “[...] assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos ‘africanos livres’” (NASCIMENTO, 1978a, p. 65). Em concordância com Gomes (2017), apesar das complexidades e dos limites do processo de abolição, precisamos reconhecê-lo como uma possibilidade emancipatória, cujos aspectos primários evidenciam a passagem da condição de escravizado para liberto.

Nesse ínterim, o saber privilegiado que imperou em nossa sociedade foi o ícone desse branco-europeu-colonizador como benevolente e salvador. No entanto, a história demonstra que o povo africano e seus descendentes foram socialmente excomungados, a despeito das

responsabilidades do Estado, dos senhores e da igreja. Não houve qualquer humanismo, solidariedade, justiça social ou políticas públicas de subsistência. Esses sujeitos foram jogados à própria sorte, como parte de um projeto genocida e, posteriormente, de um processo de “embranquecimento” da população. Abdias do Nascimento, em *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, publicado em 1978, traz importantes dados, fornecidos pelo IBGE, de estatísticas demográficas dos anos de 1872 a 1950 que ilustram esses dois apagamentos da população negra. Sistematizamos estes dados na tabela a seguir:

Tabela 1: Estatísticas demográficas do Brasil, entre 1872 e 1950, em números e porcentagem.

	1872	%	1890	%	1940	%	1950	%
Branços	3.787.289	38.14	6.308.198	43.97	26.171.778	63.47	32.027.661	61.66
Pretos	1.954.542	19.68	2.097.426	14.63	6.035.869	14.64	5.692.657	10.96
Pardos	4.188.737	42.18	5.934.291	41.40	8.744.365	21.20	13.786.742	26.54

Fonte: Tabela do autor, a partir dos dados de Nascimento (1978a, p. 74).

Os dados apresentados por Nascimento (1978a) expressam nitidamente dois processos de apagamento da população preta entre esses períodos: o primeiro, bem visível, diz respeito à diminuição da população preta, representando 19,68% em 1872 e 10,96% em 1950, ao passo que a população branca aumenta significativamente, representando 38,14% em 1872 e 61,66% em 1950. O segundo processo demonstra uma distorção própria dos levantamentos estatísticos e diz respeito a um apagamento identitário da população negra, isto é, a um componente do processo de “embranquecimento” dos quais foram submetidos à negação de suas identidades – “[...] os mulatos claros descrevendo-se a si mesmos como brancos; os negros identificando-se como mulatos, pardos ou mestiços, ou recorrendo a qualquer outro escapismo no vasto arsenal oferecido pela ideologia dominante” (NASCIMENTO, 1978a, p. 74-75).

Ao observarmos a distribuição proporcional da população em levantamentos censitários de períodos posteriores, podemos perceber que essa tendência permanece e potencializa.

Tabela 2: Distribuição proporcional da população por cor ou raça entre os censos de 1960 e 2000.

	<i>Branços</i>	<i>Pretos</i>	<i>Pardos</i> ²⁹
1960	61,05%	8,72%	29,51%

²⁹ Até 1980, esta categoria incluía a população indígena (BELTRÃO; NOVELLINO, 2002).

1970	57,88%	7,22%	34,14%
1980	54,23%	5,92%	38,85%
1991	51,70%	5,00%	42,67%
2000	48,11%	5,70%	34,96%

Fonte: Tabela do autor, a partir dos dados de Beltrão e Novellino (2002, p. 15).

Vale sublinhar uma peculiaridade da evolução populacional no que diz respeito à composição por cor. Segundo os censos e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), na maior parte do século XIX, a população branca se apresentou de forma minoritária, compondo, em 1890, 44% da população (Tabela 1). Percebemos, então, uma mudança drástica a partir de 1940 (Tabela 1): a população branca alcançando a marca de 63,5%, enquanto a população parda reduz sua participação a praticamente metade dos valores apresentados 50 anos antes. Este movimento ocorre em decorrência das intensas imigrações de origem europeia, com presença marcante principalmente no Sudeste do país, sob o intuito de potencializar o processo de embranquecimento do qual mencionamos anteriormente. Nos períodos posteriores, entretanto, as imigrações deixaram de ser elemento central para a evolução demográfica, dando lugar aos regimes de mortalidade e de fecundidade, bem como ao padrão de intercasamento, no caso da composição por cor (SILVA; BARBOSA, 2006).

Tendo isso em vista, além de apagamentos físicos, identitários, epistêmicos, e até mesmo da incineração – literal – de todos os registros documentais relacionados à escravidão, o período do pós-escravidão sistematizou a exclusão dos corpos negros aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e educacionais. De acordo com Fernandes (2008), os escravizados só foram dignos de matéria política quando tinham relação direta com o destino da lavoura. A partir do momento de intensificação das fugas dos escravizados até a Abolição, o foco principal girou em torno dos interesses dos próprios senhores, visto que as questões políticas vinculadas à absolvição tinham, dentre outros aspectos, a finalidade de amparar a suposta crise da lavoura com indenizações e auxílios. Sendo assim, “[...] a posição do negro no sistema de trabalho e sua integração à ordem social deixaram de ser matéria política” (FERNANDES, 2008, p. 30). Neste cenário, especificamente à educação, “[...] a presença do corpo negro e de seus valores civilizatórios eram elementos rejeitados no espaço escolar. Nesse contexto, os negros eram proibidos de aprender a ler e escrever, pelo perigo da instrução facilitar rebeliões, insurgências e desobediências” (SANTOS; DANTAS, 2020, p. 5).

A educação, especialmente formal, é um dos campos mais marcados pelo racismo estrutural e institucional. Não precisa ir tão longe para perceber aspectos deste processo, basta

olhar, por exemplo, para as desigualdades raciais-sociais-educacionais, acumuladas historicamente, entre pessoas negras e não-negras, expressas por uma realidade escancarada no Brasil e ainda mais evidentes nas diversas estatísticas que destacam a desagregação por “raça”. Por meio de articulações do Movimento Negro e de pesquisadores das relações étnico-raciais negros e não-negros, diversos estudos no Brasil há décadas têm denunciado essas desigualdades, destacando processos múltiplos graves de exclusão sistemática da população negra em diferentes áreas, que indicam rupturas com os princípios democráticos e com os ideais de igualdade e equidade (PASSOS, 2012).

Tendo as décadas de 1940 e 1950 como referência, Hasenbalg (2005) constata que a taxa de alfabetização entre pessoas brancas e não-brancas revela maior diferença dentro do país como um todo do que dentro das regiões específicas. Para o país como um todo, a diferença percentual se apresenta com 24,2%, em 1940, e 27%, em 1950; para o Sudeste, 22,1% e 19,2%; para o resto do país, 16,6% e 18,7%. Observamos, de forma mais explícita, o espelho destes dados na tabela a seguir:

Tabela 3: Taxas de alfabetização da população de 5 anos de idade e mais, segundo a região e raça, 1940-1950.

	Sudeste			Resto do país			Brasil		
	Total	Branca	Não-Branca	Total	Branca	Não-Branca	Total	Branca	Não-Branca
1940	53,4	56,7	36,6	27,8	36,0	19,4	38,2	46,9	22,6
1950	59,1	62,0	42,8	30,6	40,7	22,0	42,6	52,7	25,7

Fonte: Tabela de Hasenbalg (2005, p. 192), com base em dados do IGBE.

Apesar da evolução do sistema educacional entre os períodos referidos ter alcançado também a população Não-Branca, podemos perceber que para esta população o crescimento foi muito lento quando comparado com a população branca, reafirmando aspectos estruturais e evidenciando, também, questões de desenvolvimento regional.

Henriques (2001) constata, em estudo voltado para as desigualdades raciais na década de 1990:

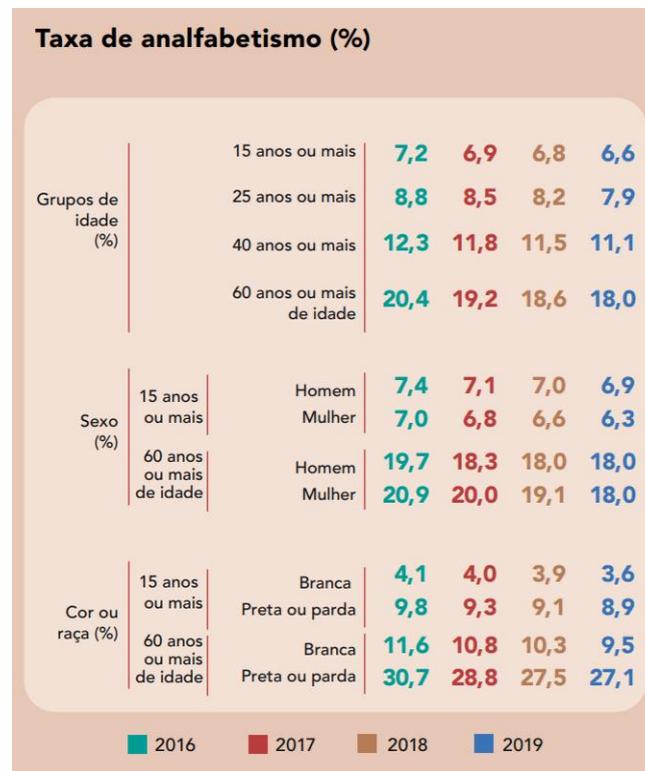
Apesar da evolução na década indicar a melhoria em todos os indicadores e a inexistência de um comportamento homogêneo no desempenho relativo dos jovens que privilegiasse somente uma raça, constatamos [...] que os jovens negros apresentam, em todos os anos da série e para todos os segmentos, níveis de desempenho inferiores aos jovens brancos. Os níveis de frequência à escola e de analfabetismo, por exemplo, são piores entre os jovens negros do

que entre os jovens brancos. Em 1999, 8% dos jovens negros entre 15 e 25 anos são analfabetos, mas 3% entre os brancos; 5% dos jovens negros de 7 a 13 anos não frequentam a escola e somente 2% dos jovens brancos dessa faixa de idade não o fazem (HENRIQUES, 2001, p. 28).

Estes dados ficam ainda mais discrepantes quando observamos a categoria de adultos. Segundo o mesmo autor, a escolaridade média dos adultos em 1999 apresentava um diferencial de 2,3 anos de estudo entre a população branca e negra. Neste mesmo ano, a taxa de pessoas sem o domínio da leitura e da escrita da população branca com mais de 15 anos se expressa em 8,3% e da população negra 19, 8%. A categoria de analfabetos funcionais revela uma discrepância ainda maior: os adultos brancos representando 26,4%, ao passo que os adultos negros atingem 46,9%. Isto significa que, neste período, o diferencial entre as duas populações representou mais de 20 pontos percentuais, sendo que “[...] quase a metade da população negra com mais de 25 anos pode ser considerada analfabeta funcional” (HENRIQUES, 2001, p. 31).

É, portanto, a partir desse *background* que as relações étnico-raciais e a Epjai se entrelaçam sob uma encruzilhada de denegações, desigualdades, exclusões e abandonos. Essas desigualdades acumuladas historicamente são processos que encaminham pessoas jovens, adultas e idosas negras à Epjai para continuidade e conclusão da escolarização na educação básica (PASSOS, 2012). Embora o acesso à educação para as pessoas negras tenha tido uma evolução, podemos constatar que mesmo no século XXI ainda caminha em passos muito lentos. Observando os indicadores estatísticos mais recentes, podemos perceber esse processo de denegação que não apenas se acumula, mas também se reformula diante dos períodos, tendo como base o racismo estrutural.

Figura 7: Taxa de analfabetismo no Brasil, por grupos de idade, sexo, cor ou raça, entre 2016 e 2019.



Fonte: IBGE (2020a).

Conforme consta na Figura 7, a taxa de analfabetismo no Brasil sofreu alterações significativas entre 2016 e 2019, passando de 7,2%, em 2016, para 6,6%, em 2019. No entanto, ao olharmos para as desagregações dessa média, podemos perceber, por exemplo, um crescimento dessa taxa que acompanha o crescimento do grupo de idade. Em 2019, pessoas com 60 anos ou mais alcançaram 18,0% da taxa de analfabetismo. Processo similar ocorre com a desagregação por sexo, cuja tendência se repete, acrescentando um marcador singular de gênero: as mulheres de 60 anos ou mais de idade são as mais afetadas, tendo equilíbrio com os homens apenas no ano de 2019.

Não precisa de esforço para perceber que as médias que saltam aos nossos olhos são os percentuais da categoria de cor ou raça: em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais da população branca não tinham o domínio da leitura e da escrita, enquanto a população negra (pretos e pardos) alcançou 8,9%, uma enorme discrepância de 5,3 pontos percentuais. Tal diferença ganha ainda mais alargamento no grupo etário de 60 anos ou mais, no qual a taxa de analfabetismo da população branca alcançou 9,5% e, entre a população negra, chegou a 27,1%.

Nesse movimento, também é importante fazer menção ao PNE, do período 2014-2024, lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A meta 9, referente à alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos, pretendia elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e objetiva, até 2024, extinguir o analfabetismo e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014). Levando em consideração que a taxa de analfabetismo mais atual (2019) se expressa em 6,6%, o primeiro objetivo não foi cumprido, o que nos permite constatar um atraso educacional superior a 5 anos. Em 2019, a taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade atingiu 14,1%, distante, portanto, 4,9 pontos percentuais da meta estabelecida para 2024 (9,2%) (BRASIL, 2020). De acordo com Silva, Dias e Santos (2019), tendo em vista o ritmo de crescimento da taxa de alfabetização dos últimos períodos, esses dados indicam um improvável cumprimento desses últimos objetivos, até 2024.

O panorama exposto até aqui permite reafirmar, em concordância com Santos e Dantas (2020), que há:

[...] a reprodução de uma tendência histórica, que diz respeito à ausência da população negra e seus legados no sistema convencional de ensino no Brasil. Isso decorre da prática do racismo enquanto elemento estrutural de reprodução das desigualdades na sociedade brasileira, edificando obstáculos para o acesso ao ensino formal e, ainda, forjando um modelo de educação com bases epistêmicas assentadas nos saberes eurocêntricos, *invisibilizando* e ou deturpando os conhecimentos sobre a história dos negros e negras no Brasil e na África (SANTOS; DANTAS, 2020, p. 5, grifo das autoras).

Neste sentido, as autoras ainda destacam que esse cenário indica dois aspectos que se entrecruzam: sujeitos negros ainda são maioria entre as pessoas sem o domínio da leitura e da escrita; a população negra é maioria na Epjai. Sendo assim, essa modalidade precisa constituir uma educação antirracista de modo a assegurar a garantia dos direitos, o trabalho com as diversidades e os ideais de igualdade e equidade, por meio de uma pedagogia decolonial, emancipatória e crítica. Para isso, é preciso que haja “[...] compromisso das instituições educacionais democráticas, dos agentes públicos, gestores, docentes, discentes e todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a produção e reprodução do cotidiano escolar” (SANTOS; DANTAS, 2020, p. 6).

Considerando os aspectos apontados, a Epjai precisa ser entendida como uma política de ação afirmativa, não apenas por concentrar em sua população maior parte de sujeitos negros, mas, também, porque estes sujeitos integram os mesmos coletivos, marcados por um histórico

evidente de exclusões educacionais e de marginalizações em diversos contextos sociais, cujos efeitos são, também, produtos do racismo.

Diante dos antecedentes históricos demonstrados anteriormente, percebemos, então, que “[...] essa realidade foi sendo construída durante o período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, no século XIX, e ganhando proporções gigantescas de desigualdades educacionais e sociais no século XX” (PASSOS, 2012, p. 153).

O início do século XX marca a emergência do Movimento Negro, entendido por Gomes (2017, p. 24) “[...] como um importante ator político que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira”. Este Movimento foi central para o campo educacional, atuando por meio de diversas formas de resistência, na luta pelos direitos e superação do racismo e das desigualdades raciais, sociais e educacionais. Dentre outros deslocamentos, também atuou com centralidade na construção de uma nova gramática entre a população negra e a diáspora africana, ressignificando o conceito de raça e demonstrando, a partir desse ponto de vista, as complexas relações entre as desigualdades sociais e raciais (GOMES, 2017).

Para refletir sobre o que este tópico se dedica, é imprescindível destacar duas referências históricas do século passado importantes para a Epjai: a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). São dois encontros entre o Movimento Negro e as diversas ações relacionadas, dentre outros campos, à educação, sucedendo um contexto muito difícil: *O Alfinete*, um dos jornais da imprensa negra paulista que denunciavam questões sobre a raça, o racismo e as condições sociais, educacionais, políticas e econômicas da população negra, constatou, em 1918, que o índice de pessoas sem o domínio da leitura e da escrita era proporcional a mais de dois terços da população negra (OLIVEIRA, 1918).

A FNB foi criada em 1931 no estado de São Paulo, obtendo expansões a diversos estados brasileiros, a exemplo do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Espírito Santo. Apesar das contradições, características do contexto, – a exemplo do flerte de uma das principais lideranças com as ideias integralistas – a Frente obteve uma importância destacável, não apenas por ter sido um dos primeiros movimentos organizados ou o primeiro de grande proporção após o período que se seguiu a abolição, mas, também, por vislumbrar um projeto de política nacional em prol da população negra. Transformou-se, em 1936, em partido político e, um ano depois, foi extinta pela ditadura Vargas, junto com todas as frentes políticas do Brasil (NASCIMENTO, 1978b).

Uma das mais importantes atuações da entidade girou em torno da educação para a população negra, criando, inicialmente, um curso de alfabetização para crianças, jovens e

adultos, em 1932, que funcionava no período noturno na sede da entidade. A FNB ampliava o conceito sobre a educação, a partir de horizontes de ascensão política, econômica e cultural por meio do processo educacional para mulheres e homens de todas as idades. *A Voz da Raça*, jornal editado pela FNB entre 1933 e 1938, revelou o sucesso do curso de alfabetização que ganhava adeptos rapidamente. Percebemos, assim, que a luta contra-hegemônica nos contextos educacionais formal, informal e não-formal em favor da população negra é de longa data. Neste entremeio, além dessas resistências, o projeto educacional da FNB, “[...] que se materializou numa escola, não se restringia exclusivamente à escolarização. Defendia que para realizar uma mudança significativa no comportamento de homens e mulheres negros, era necessário promover um curso de formação política (PASSOS, 2012, p. 154).

No âmbito da educação não-formal, uma outra referência histórica importante para a população negra da Epjai data a criação do TEN, em 1944, sob liderança principal de Abdias do Nascimento (1914-2011), com o objetivo de “[...] contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira” (GOMES, 2017, p. 30). As ações do TEN tiveram início com o curso de alfabetização³⁰ dos primeiros participantes: trabalhadores, empregados domésticos, desempregados, operários, favelados – para citar alguns –, tendo como estratégia educacional o teatro a fim de instituir um processo de construção crítica sobre os afro-brasileiros. Nesse sentido, o TEN foi um ator político com propósitos múltiplos, à medida que tanto em sua dimensão artística quanto social procurou construir saberes sobre a contribuição dos africanos à formação brasileira, num enfrentamento à ideologia colonial e às ideias pseudocientíficas de inferioridade da raça negra, implantando “[...] entre nós uma situação tal que, na expressão sartriana, ‘desde que abre a boca, ele – negro – se acusa, a menos que se encarnice em derrubar a hierarquia’ representada pelo colonizador europeu em seu processo civilizatório” (NASCIMENTO, 1961, p. 19-20).

Dentre outras ações do TEN, destacamos a criação do jornal *Quilombo: vida problemas e aspirações do negro* (1948-1950). Segundo o jornal, o programa objetivava “trabalhar pela valorização e valoração do negro brasileiro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico” (QUILOMBO, 1948, p. 3). Para alcançar este objetivo maior, elencou 5 propostas. Sublinhamos uma delas:

³⁰ De acordo com Nascimento (2004), as inscrições no curso de alfabetização, lecionado por Ironildes Rodrigues, estudante de Direito, alcançaram aproximadamente 600 homens e mulheres. Foi oferecido, também, um curso básico de iniciação à cultura geral, lecionado por Aguinaldo Camargo, intelectual notável da comunidade negra. Abdias foi, então, o responsável pela mediação das noções de teatro e interpretação, intermediando o diálogo com diversos palestrantes e artistas renomados.

[...] lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais do ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares (QUILOMBO, 1948, p. 3).

O jornal foi um importante instrumento de difusão para a educação da população negra, publicando em diversas edições, artigos sobre alfabetização, instrução e educação. Importante notar, também, o protagonismo das mulheres negras não apenas como atrizes, mas como lideranças políticas na organização do movimento de mulheres para o mundo do trabalho. De acordo com Romão (2005, p. 130-131), “[...] além da presença de empregadas domésticas nos cursos de alfabetização, [...] a presença de mulheres no TEN era significativa, estando elas nas peças de teatro, nas conferências como debatedoras, e na organização da entidade”.

O TEN foi interrompido, em 1968, sob retaliações políticas do regime militar. No entanto, obteve um alcance internacional por meio do exílio de seu fundador, difundindo suas ideias contra-hegemônicas e denunciando o racismo brasileiro. Além disso, construiu saberes por meio de um jogo de forças, deixando uma importante contribuição no âmbito artístico, cultural, educacional, midiático e, sobretudo, na construção emancipatória da população negra.

Com estas reflexões, apreendemos que as lutas em prol da educação da população negra pelo Movimento Negro, ou pelos Movimentos Negros – já que observamos uma transformação de perspectivas com o passar dos períodos –, têm um espaço temporal significativo até chegarmos às promulgações de leis e políticas públicas com maior alcance e às construções de novas epistemologias sobre raça, etnia e racismo.

Nesta perspectiva, a Epjai como componente da educação básica, torna-se um campo profícuo na luta contínua pela igualdade e equidade dessas populações, operando como ação afirmativa. Para isso, é preciso abandonar a colonialidade do saber, do currículo, da formação de professores, do material didático etc. Como caminho estratégico de decolonização, Santos e Dantas (2020) nos convidam à práxis pedagógica decolonial, isto é, uma pedagogia da autonomia, à medida que exercitarmos o que, com base em Mignolo (2008), as autoras chamam de desobediência epistêmica. Mais do que na educação e na escola, precisamos de um largo deslocamento epistêmico na direção das epistemologias do Sul, caracterizada por Santos (2010) como as manifestações epistemológicas que denunciam as diversas ausências produzidas pela dominação do colonialismo, buscando valorizar os saberes de resistência, investigando as condições dialógicas entre conhecimentos e práticas, denominado como ecologia dos saberes (GOMES, 2017).

A discussão empreendida neste capítulo colabora para compreender os processos em torno dos discursos científicos e normativos. Desse modo, o próximo capítulo analisa as nove produções científicas do estado do conhecimento, refletindo sobre os resultados dessas pesquisas, bem como demonstrando o entrelaçamento dos discursos científicos na interface Epjai e relações étnico-raciais, a fim de investigar a emergência destes discursos.

A portrait of Nilma Lino Gomes, a Black woman with short, curly hair, smiling. She is wearing a red patterned top. The background is slightly blurred, showing a flag with the letters 'S' and 'M' and a star. The text is overlaid on the image.

3 DISCURSOS CIENTÍFICOS NA INTERFACE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EPJAI: REFLETINDO SOBRE RESULTADOS DE PESQUISA

O conhecimento-emancipação não está fora da modernidade, mas foi marginalizado pela ciência moderna. É nele que é possível ampliar e questionar a primazia do conhecimento científico, colocando-o no cerne das relações de poder; sobretudo, localizando-o na relação “norte imperial” e “sul colonizado”. Nesse sentido, o conhecimento científico, no conhecimento-emancipação, é visto como uma forma de saber, contextualizado e localizado historicamente. É o saber produzido pela ciência moderna. [...] É nele [no conhecimento-emancipação] que se torna possível a proposta de diálogo entre os saberes e os sujeitos que os produzem; ou seja, o conhecimento-emancipação é intensamente vinculado às práticas sociais, culturais e políticas (GOMES, 2017, p. 59).

Figura 8: Nilma Lino Gomes³¹

Fonte: <https://farofafa.cartacapital.com.br/2019/10/13/angela-davis-auditorio-ibirapuera/>.

³¹ Nilma Lino Gomes é intelectual, ativista, escritora, pedagoga, mestra em Educação, doutora em Antropologia Social, pós-doutora em Sociologia (Universidade de Coimbra) e em Educação (UFSCAR) e Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integrou a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), na gestão 2010-2014. Foi reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), entre 2013 e 2014. Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2015, e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, entre 2015 e 2016, do governo da presidenta Dilma Rousseff. Faz parte da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (Abpn) (PLATAFROMA LATTES, 2021).

3 DISCURSOS CIENTÍFICOS NA INTERFACE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EPJAI: refletindo sobre resultados de pesquisa

Este capítulo apresenta, inicialmente, descrições críticas sobre os resultados de pesquisa, tendo como referência publicações da Anped do GT 18 e GT 21, conforme indicamos no capítulo metodológico. Posteriormente, refletimos sobre as relações étnico-raciais e suas condições de emergência na Epjai, à luz das teorizações foucaultianas. As produções científicas que aqui se expressam são resultantes do mapeamento realizado no processo metodológico do estado do conhecimento.

3.1 Epjai e relações étnico-raciais em nove produções científicas

Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo é título do ARTER1, de autoria de Joana Célia dos Passos, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Núcleo de Estudos Negros (NEN). A pesquisa foi apresentada em 2006, no GT 21, da 29ª Reunião Anual da Anped, realizada em Caxambu, Minas Gerais, e financiada pela Ação Educativa, Anped e Fundação Ford. Metodologicamente, o trabalho contou com a pesquisa exploratória, a observação participante, a aplicação de questionário e entrevistas.

ARTER1 inicia as discussões evidenciando dados que comprovam a disparidade entre as condições e trajetórias de brancos e negros com relação à escolaridade, demonstrando que as desvantagens de negros e negras sobre os brancos e brancas se dão por meio do não acesso e da não permanência, causados pelo próprio sistema educacional brasileiro. Desse modo, evidencia a responsabilidade desse sistema no fomento das desigualdades.

Nessa perspectiva, por meio de questões-problema, o ARTER1 centraliza-se na EJA³², espaço privilegiado para jovens negras e negros que desejam concluir a escolarização básica. As questões de pesquisa foram as seguintes: “[...] quem são os jovens negros que frequentam a EJA em Florianópolis? Que trajetórias escolares apresentam? O que os mobiliza a frequentar a EJA? Que saberes privilegiam? Qual o papel da escolarização em suas vidas?” (ARTER1). O artigo foi desenvolvido no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos Capoeiras (Ejac) que, no contexto da Rede Municipal de Ensino, possuía um maior número de jovens negras e negros. O trabalho contou com 69 jovens, com idade entre 15 e 25 anos, e estabeleceu um recorte racial:

³² Com a intenção de sermos fiéis às autorias dos artigos, optamos por manter a abreviação “EJA”, para o caso das descrições, mesmo quando se tratar de citações indiretas. Em casos de análises nossas, utilizaremos “Epjai”.

negros e não-negros. De natureza qualitativa, desenvolveu-se, metodologicamente, por meio de entrevistas, levantamento de dados, questionários e observação participante.

O ARTER1 discorre sobre as juventudes e as juventudes negras, considerando as diversidades e compreendendo as diferentes relações entre jovens pobres negros e brancos, homens, e jovens mulheres negras, pobres, periféricas e sem escolarização. Entendemos, a partir disso, que as juventudes podem ser bases para as diferentes abordagens do ponto de vista racial. Entendendo as juventudes de forma plural, a autora, tendo Pais (1996) como referência, realça as diferentes teorias a respeito das juventudes, construídas por meio de diferentes leituras, não havendo conceitos que consigam abranger as especificidades que lhe são associadas. Ainda complementa suas ideias com Dayrell (2002) que considera a juventude como influenciável, considerando os diferentes contextos sociais de inserção dos sujeitos.

Desse modo, a pesquisadora entende a juventude como:

[...] um conceito construído histórica e culturalmente e que, portanto, precisa ser estudado no contexto da dinâmica de suas relações sociais e concretamente inserido em um espaço e um tempo determinados. Isso significa dizer que “juventude” aparece como categoria social de forma diferenciada, dependendo das formas de socialização de cada grupo social e dos seus contextos (ARTER1).

A juventude, do ponto de vista racial, varia de acordo com a diversidade (social, sexual, de gênero, de classe etc.). A autora constata a grande falta de pesquisas sobre educação e juventude que utilizam o recorte racial, justificando este fenômeno à difusão do mito da democracia racial e às pesquisas que propõem explicar as desigualdades apenas por meio das relações de classe social e desconsideram raça e gênero como categorias de análise, por exemplo. Por meio dessa constatação, Passos (2006) considera importante o conceito de raça como categoria de análise, não como um conceito biológico, mas como “[...] uma realidade social e política, culturalmente construída – uma categoria social de dominação e de exclusão presente na sociedade brasileira, capaz de manter e de reproduzir desigualdades e privilégio” (ARTER1).

Por meio da discussão sobre as desigualdades sociais na escolarização e na vida da população negra, a autora demonstra índices de reprovação escolar de um grupo Negro e Não-Negro, bem como aponta alguns fatores decorrentes dessa reprovação e interrupção escolar, constatando que a “[...] baixa escolarização, a falta de oportunidades, ocupações menos qualificadas no mercado de trabalho e ‘cor da pele’ têm íntima conexão” (ARTER1). Diante

disso, com base em Munanga (2000), ressalta que as exclusões e desigualdades, apesar de serem generalizadas aos alunos e alunas pobres, são mais presentes e mais fortes aos alunos e alunas pobres e negros(as), isto indica que a análise sobre o insucesso escolar a partir, exclusivamente, da categoria de classe social não é suficiente.

Nesse ponto, Passos (2006) expõe algumas entrevistas realizadas no ARTER1, evidenciando, nas primeiras entrevistas realizadas com sujeitos negros, um lugar de naturalização dos percursos escolares, marcados por obstáculos, ao passo que, ao falarem sobre estes percursos, relatam desagrado. Numa outra entrevista com sujeitos não-negros, a autora também observa percursos marcados por desistências e reprovações, porém não incorporam a naturalização destes. Podemos perceber que há um movimento de naturalização das trajetórias marcados por dificuldades desses sujeitos negros, como se essas trajetórias já estivessem pré-estabelecidas, enquanto os sujeitos não-negros também têm suas trajetórias marcadas pelas mesmas dificuldades, mas não naturalizam tal fenômeno. Isso significa dizer que, socialmente, negros(as) e não-negros(as) possuem lugares bem demarcados.

A autora chama a atenção para a diferença de tratamento pela escola e pela sociedade entre os dois grupos pesquisados, o que acaba por gerar mais exclusão social/educacional. Além disso, ocorre que os sujeitos, afetados pelo tratamento desigual, assimilam seus percursos acidentados à culpabilização pessoal. Passos (2006) pôde notar que os relatos evidenciam contradições no âmbito escolar. Se por um lado neste espaço exista constrangimentos, medos e inseguranças, por outro também demarca a relação ensino-aprendizagem e docentes que percebem essas educandas e educandos como sujeitos de direitos.

As entrevistas finais deixam evidenciar novamente o fenômeno da naturalização. Em alguns relatos, inicialmente, os sujeitos expressaram não terem sofrido discriminação racial no contexto escolar, mas ao verbalizarem sobre suas trajetórias relataram discriminação, a exemplo de uma professora que se desculpou por ter ensinado sobre o povo negro ou até mesmo pela demonstração de pena voltada a esses sujeitos. Também no caso de um dos entrevistados, motivado pelo discurso do seu professor, diz que pessoas negras desenvolvem mais no basquete (ARTER1). Esse discurso racista reforça a ideia de que há lugares reservados para esses sujeitos, propensos por critério da raça.

A autora observa, mais uma vez, a displicência escolar sobre a questão racial. A escola é indiferente ao tema. Nos momentos pontuais que a instituição decide falar sobre a temática, colocam o povo negro num lugar de escravidão, negando a cultura para tratar apenas de música e culinária. Isso diz muito sobre a escola enquanto reprodutora de racismo, pois quem omite também é conivente. Além da indiferença pelo tratamento ideal do tema em questão, a escola

ainda limita o conhecimento a uma visão deturpada da história do povo negro, na maioria dos casos, pautando-se no eurocentrismo.

Por fim, a autora elabora suas considerações finais apontando a necessidade e importância do desenvolvimento de investigações que pautem e entrelacem juventude negra e escola, sendo esta problemática importante para refletir sobre esse lugar de naturalização e invisibilidade no qual a escola e as políticas públicas frequentemente tentam colocar os sujeitos negros (ARTER1).

O POSER2 tem como título *A construção de identidades sociais dos afro-descendentes na Educação de Jovens e Adultos e as implicações do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa*. Apresentada no GT 21, da 30ª Reunião Anual da Anped, em 2007, em Caxambu, Minas Gerais, a pesquisa tem como autoria Dayse Cabral de Moura, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O POSER2 utilizou uma concepção qualitativa, de abordagem etnográfica, e como procedimentos metodológicos: observação participante em aulas de língua portuguesa, na 2ª série (terceiro ano do ensino fundamental) do primeiro ciclo da EJA; aplicação de questionário, aplicação de pré-teste, gravação de áudios e vídeos e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa contou com a abordagem de análise do discurso para a interpretação dos dados.

O POSER2 inicialmente aborda a urgência de produções textuais que valorizem a relação entre as educandas e educandos da EJA e as questões étnico-raciais, também do ponto de vista da equidade, da igualdade e da inclusão social. Segundo a autora, o objetivo do trabalho é “[...] provocar reflexões sobre as relações existentes entre o ensino da língua portuguesa e a construção de identidades sociais dos alunos afro-descendentes da Educação de Jovens e Adultos [...]” (POSER2). Assim como no ARTER1, a autora do POSER2 também constata uma escassez de pesquisas sobre a vinculação dessas temáticas, sugerindo o desenvolvimento de investigações que tratem das temáticas referidas, com a finalidade de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e da exclusão da leitura.

Moura (2007) nos apresenta dados que comprovam as desigualdades existentes entre negros e brancos. No ano de 2000, segundo o IBGE, tínhamos um quadro percentual de pessoas sem o domínio da escrita e da leitura explicitamente desigual: 8,3% representavam os brancos, enquanto 40,6% os sujeitos negros. Essa discrepância pode revelar e explicar, de forma direta, as desigualdades existentes entre esses dois grupos. A autora, com base em Henriques (2001), ao discutir sobre a naturalização das desigualdades afirma que esse processo precisa ser combatido por meio de políticas públicas. O autor referido por Moura (2007) ainda traz a ideia de que, no Brasil, a pobreza é fortemente marcada pela cor.

O POSER2 propõe a reflexão sobre as práticas de leitura na EJA, com o objetivo de analisar como se dá o processo de construção das identidades dos sujeitos afrodescendentes nas aulas de língua portuguesa. A reflexão também compreende como essa relação se manifesta no entendimento de textos e, neste sentido, o papel do(a) professor(a) de língua portuguesa tem bastante importância. Moura (2007) observa a necessidade de discussão sobre uma didática que, de acordo com Candau (1996), tenha como base a democracia social, as histórias de vida, a diversidade étnica, racial, cultural e social dos sujeitos. Assim como a atuação do(a) professor(a) é importante para o processo de reconhecimento identitário dos sujeitos, a atuação da escola também é, pois é um espaço plural.

Considerando, de acordo com Lopes (2001), que as identidades sociais se dão por meio dos discursos, a autora define a leitura como prática social específica, na qual o discurso é concebido como ação de interação entre escritores e leitores, que socialmente atuam na construção individual e coletiva. A construção das identidades sociais emerge, portanto, a partir de suas ações sociais mediante a linguagem, adquirindo consciência de si mesmo (POSER2).

Para compreendermos sobre o conceito de identidade, a autora dialoga com Hall (1990) e Kleiman (1998). As ideias desses autores se complementam na medida em que ambos consideram as identidades como um construto social, inacabável, sendo construídas na representação e na interação. Com esta compreensão, Moura (2007) faz referência ao estudo de Silva (2000) no qual toma a identidade de forma multidimensional (pessoal e social), sendo esta primeira correspondente à individualidade do sujeito e a segunda ao coletivo. Essas dimensões pessoais e sociais são percebidas na pesquisa, ao identificar que a construção das identidades desses sujeitos se dá também – ou inicialmente – na família e na escola (POSER2). Desse modo, a escola e a família são espaços fundamentais para a efetivação desse processo, sendo estes os âmbitos nos quais a criança inicialmente se relaciona.

Levando essas reflexões em consideração, o POSER2 faz uma crítica ao sistema educacional que supervaloriza a cultura eurocêntrica e desvaloriza a cultura negra, fazendo com que a escola coopere para a negação identitária desses sujeitos e, conseqüentemente, para o aumento das desigualdades, pois, se o sujeito não se reconhece em sua identidade, como poderá compreender as desigualdades e lutar contra elas?

Moura (2007) expõe uma questão muito importante, ancorada em Gomes (2005), ao denunciar que não há como alcançar jovens e adultos igualitária e democraticamente se as políticas voltadas para a EJA apenas utilizam o fator socioeconômico como resolutivo. Essa ideia de limitar as resoluções de desigualdade do campo da EJA apenas ao fator

socioeconômico tem sido invalidada por meio de várias pesquisas no âmbito dessa modalidade, pois, se considerarmos essa modalidade como diversa e plural, devemos, então, levar em conta os marcadores de etnia, raça, gênero, geração, sexualidade etc. e elaborar uma reflexão sobre o contexto social desses sujeitos para, posteriormente, pensar em políticas públicas que se adequem a essas realidades.

Como se tratava, no período de publicação, de uma pesquisa em andamento, a autora menciona, também, que o estudo considera as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos na construção do discurso, tornando-se necessário o enfoque na relevância de investigações que discutem sobre as práticas discursivas nas aulas de língua portuguesa “[...] buscando compreender as relações de construção da identidade e o processo de compreensão e interpretação de textos lidos” (POSER2).

Por fim, a autora aborda sobre o papel da escola na promoção da igualdade social e racial, expressando que os marcadores de cor/raça são determinantes nos percursos escolares e profissionais de estudantes negras e negros (POSER2). A discussão nos leva à reflexão, novamente, sobre a grande responsabilidade da escola – e, claro, não apenas da escola sozinha – para a diminuição das desigualdades, visto que esse espaço traz consigo um conjunto de representações e significados que são construídos socialmente. A escola não deve omitir-se ou negar-se ao combate dessas desigualdades.

Silvani dos Santos Valentim, do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), de Minas Gerais, é autora do ARTER3, intitulado *Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores*, apresentado no GT 21, da 34ª Reunião Anual da Anped que aconteceu em Natal, Rio Grande do Norte, em 2011, desenvolvido no CEFET, de Minas Gerais. Essa pesquisa qualitativa “[...] buscou apreender as especificidades das questões étnico-raciais no relato dos egressos de um curso de formação continuada para professores do nível da pós-graduação *lato sensu* [...]” (ARTER3). Esse curso foi realizado no Programa Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), numa instituição de ensino superior da Rede Federal de Educação Profissional, Científica, e Tecnológica da SETEC/MEC, objetivando:

1. Verificar, se na opinião dos professores egressos, o curso de formação continuada no âmbito do PROEJA, em uma instituição de ensino superior da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SETEC/MEC), contribuiu para que os mesmos tivessem uma melhor compreensão das relações étnico-raciais no âmbito educacional e, em particular, no contexto da

sala de aula. 2. Identificar e analisar os saberes e experiências dos professores pesquisados, no que tange às relações étnico-raciais, e os significados que estes atribuem à relação entre negros e brancos na sociedade e em particular no ambiente da sala de aula (ARTER3).

Esse trabalho iniciou-se no ano de 2010, por meio do estudo de caso, e teve como procedimentos e/ou técnicas metodológicas a aplicação de questionário, estudo bibliográfico, estudo documental e entrevistas semiestruturadas. Realizada com 9 professores participantes, a amostra pretendeu abranger representações de vários municípios, níveis diferentes de ensino, gênero e raça distintas e magistério na EJA, além de terem experiência com o trabalho da temática étnico-racial (ARTER3).

O ARTER3 aborda inicialmente o *sexto princípio* do Documento Base do PROEJA, no qual indica que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, se volta, com maior incidência, para os sujeitos marginalizados. Porém, apesar disso, os caminhos inclusivos, mediante a Educação Profissional integrada à EJA, precisam ser reconstruídos, pois não basta apenas que a EJA se volte para esses sujeitos excluídos, mas que essa inclusão extrapole a categoria de trabalhadores (ARTER3).

A autora chama atenção para o fato de que as pesquisas sobre educação e relações étnico-raciais, desde 1980, apresentam as instituições escolares, pelo menos uma boa parcela delas, como reprodutoras do preconceito e da discriminação racial, cujo exercício materializa-se mediante a falta de posicionamento antirracista. Como pudemos perceber, a omissão também potencializa a discriminação racial. Sabem que os problemas existem, mas optam por não os discutir e os ignoram.

Ao abordar sobre preconceito racial, Valentim (2011) faz referência à definição de Nogueira (2006), tal qual trouxemos no capítulo anterior: no Brasil, se apresenta como preconceito “de marca” e nos Estados Unidos como preconceito “de origem”, o primeiro sendo ligado à aparência, aos traços físicos, à fisionomia, aos gestos, aos sotaques. O segundo referindo-se tão somente pela descendência de um determinado grupo étnico para que o preconceito se efetive (ARTER3).

A autora, de acordo com Gomes (2001), enfatiza a diferença entre raça e etnia, levando-nos a refletir que “[...] mesmo que vejamos a população negra como um grupo étnico, não se é possível desconsiderar as suas particularidades, as quais remetem à descendência africana, aos padrões físicos e estéticos específicos [...]” (ARTER3). Isto é, precisamos levar em consideração a raça como categoria de análise para compreender como se dá o racismo, a discriminação e o preconceito racial em nossa sociedade, a partir das particularidades.

Ao discutir sobre a formação de professores e diversidade étnico-racial, o ARTER3 aponta as dificuldades na formação docente como questões de caráter político-pedagógico. A autora advoga por uma formação inicial e continuada que valorize a perspectiva multiculturalista. Para isso, é necessário que os sujeitos envolvidos se interessem, efetivamente, por uma reconstrução social, ética, política e cultural. Sendo assim, a atuação do(a) professor(a) e a formação continuada precisam ser capazes de construir currículos e práticas que busquem incluir no cotidiano escolar a diversidade cultural com a finalidade da diminuição do preconceito racial.

Com relação à visão dos professores sobre a temática das relações étnico-raciais, Valentim (2011) pôde constatar, nas primeiras entrevistas realizadas, que a maioria considera a temática importante e trabalha com ela em sala de aula. Em outras entrevistas, surgiu a preocupação com a orientação sexual e gênero. Sobre este último, a autora observa que apesar desta preocupação voltada ao gênero, não houve qualquer menção sobre a condição da mulher negra. A autora indaga: “[...] se a mulher branca padece de tratamento desigual na sociedade, o que podemos dizer da condição da mulher negra?” (ARTER3). Nesse sentido, atentamos para as dificuldades em “categorizar” esses grupos para fins de análise e reflexão. A categorização é importante, pois no tratamento das relações étnico-raciais, separa a mulher branca da mulher negra, por exemplo, para compreender como as desigualdades operam entre esses dois grupos sociais.

Uma dessas entrevistas, traz um incômodo à autora. A fala de um dos entrevistados reduz o problema das desigualdades entre negros e brancos a uma questão econômica, desconsiderando por completo a problemática racial (ARTER3). É uma das questões que parece ser recorrente nos discursos e nas práticas discursivas.

Com relação ao diálogo entre professores e a Lei 10.639/2003, Valentim (2011) observa, por meio da fala de um entrevistado, a importância da abordagem das relações étnico-raciais nas diversas disciplinas, o que nos faz refletir sobre a importância da formação docente voltada para esse sentido e, sucessivamente, sobre a falta de disciplinas obrigatórias nos cursos de licenciatura que abordem tal temática, ou melhor, de um corpo docente universitário também formado para lidar com essas questões e incluir as temáticas em sala de aula, independente da disciplina. Além disso, posicionar-se de forma antirracista, pois não basta apenas não ser racista. Cabe elucidar: esta indicação não significa que estamos reduzindo a formação docente ao contexto acadêmico, mas estamos nos referindo estritamente a uma das dimensões profissionais dessa formação. Neste sentido, a autora, com base em Tardif (2010), afirma que os diversos saberes docentes “[...] estão longe de serem produzidos diretamente por

eles, pois vários deles são de certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, uma vez que provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano” (ARTER3).

Um destaque importante no discurso do mesmo entrevistado anterior (ARTER3) releva: ao mesmo tempo que expressa reconhecer a importância da Lei 10.639/2003, não apenas para ser exercida em uma data e disciplina, mas dissolvida nas variadas disciplinas escolares, também expressa reconhecer que a maioria das escolas não cumprem o que está previsto em lei. A última entrevista demonstrou que apesar de alguns professores terem interesse em abordar a temática das relações étnico-raciais na sala de aula, nota-se que a escola permanece indiferente ao tema (ARTER3).

Por fim, a autora apresenta suas considerações finais afirmando que a investigação da qual tratamos precisa ser potencializada. As entrevistas revelaram questões muito importantes, como: a importância da formação docente, em sentido amplo, para o trato das relações étnico-raciais; a necessidade da compreensão, pelos docentes, dos conceitos fundantes das relações étnico-raciais; a importância em conhecer a Lei nº 10.639/2003, o Parecer do CNE/CP 003/2004, a Resolução do CNE 001/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Relações Étnico-Raciais. Valentim (2011), nesse ponto, indaga: “[...] qual a importância tem sido dada pelas instituições escolares ao tema das relações étnico-raciais?” (ARTER3). Finalizando, a autora faz uma crítica às instituições que abordam a cultura negra apenas em datas festivas relacionando esse fator ao mito da democracia racial, apontando para a construção de políticas públicas que valorize, de fato, a história do povo negro. “Sobretudo, é fundamental desvelar e combater o racismo institucionalizado” (ARTER3).

A *“ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades* é título do ARTER4, da autora Joana Célia dos Passos, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Núcleo de Estudos Negros (NEN). Apresentada no GT 21, da 35ª Reunião Anual da Anped, em Porto de Galinhas, Pernambuco, no ano de 2012, com agência financiadora da CAPES, que consistiu na “[...] apresentação de alguns aspectos abordados em pesquisa mais ampla, que teve como intenção analisar os alcances da oferta de educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis para a juventude negra” (ARTER4). O ARTER4 foi desenvolvido no ano de 2009.

Os procedimentos metodológicos do ARTER4 incluíram questionários e entrevistas individuais semiestruturadas. O recorte temporal para análises foi definido entre 2000 e 2009, pois nesse período há alguns marcos na EJA e juventudes negras: as políticas públicas para a

EJA nas Diretrizes Curriculares; Fóruns da EJA; VI Confinteia; III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata; Alteração da LDB 9394/1996; Plano nacional de implementação da Lei nº 10.639/03.

O ARTER4 evidencia dados que demonstram as desigualdades educacionais entre pessoas negras e brancas, ao expor a grande presença de sujeitos negros que corresponde a 56%, nacionalmente. A autora, de acordo com as pesquisas de Hasenbalg e Silva (1979) e Rosemberg (1987), levanta uma questão muito interessante com relação às desigualdades econômicas e sociais e ao rendimento escolar, entre pessoas brancas e negras. A questão posta é que, apesar de termos avançado com relação à ampliação de acesso das camadas populares à educação, as escolas destas camadas se diferem, significativamente, da escola das camadas privilegiadas: “[...] espaços improvisados, profissionais mal preparados, material didático-pedagógico inexistente e número excessivo de crianças por educador/a denunciam um atendimento desigual para crianças pobres e negras” (ARTER4). Dessa forma, entendemos que as desigualdades raciais são efetivadas por meio das oportunidades desiguais que são oferecidas para essas crianças pobres e negras. O Estado possui uma enorme parcela de culpa nessa história, pois a oferta de educação deve/deveria ser pautada nos princípios da igualdade e da equidade, a partir de uma educação de qualidade. Nos moldes políticos contemporâneos, seria quase uma utopia.

Passos (2012) levanta alguns dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2006, informando a taxa de escolarização líquida no ensino fundamental correspondente a 95,7% (população branca) e 94,2% (população negra). No ensino médio, a autora constata que a taxa, com relação à demanda, é muito insuficiente (ARTER4). Dados que evidenciam, segundo a autora, que a ampliação da oferta de vagas, por si só, não garante permanência.

As pesquisas e os dados demonstram, segundo o ARTER4, a carência de políticas públicas para o campo da EJA. Apesar do crescimento ao acesso à escolarização, nos últimos tempos, no Brasil, a autora afirma que os problemas do sistema escolar ainda produzem muitos sujeitos com escolaridade baixa, principalmente pessoas negras. Isso significa dizer que o sistema educacional é falho na efetivação dos direitos de acesso e permanência dos sujeitos em questão, aspectos percebidos pela autora no contexto da RME de Florianópolis.

O acesso educacional é assegurado na LDB nº 9394/1996, contudo, não há uma efetividade desse direito. Dentre os variados problemas que dificultam o acesso à EJA, segundo a autora, a Resolução do CME nº 01, de 17 de dezembro de 2008 é um deles, pois limita os Núcleos à quantidade de vagas para 100 estudantes e condiciona a quantidade de

alunos à formação de turma para, no mínimo, 15. Nessa perspectiva, concordando com a autora, além de não haver qualidade na oferta, o que é oferecido ainda é muito pouco, com relação à necessidade que o campo da Epjai demanda, principalmente quando pensamos nas camadas populares.

Além da negligência da oferta de educação, há um fator de extrema responsabilidade do estado no que condiz à divulgação da Epjai nos estados e nos municípios brasileiros. Isso parte/partiria de um interesse real do estado na diminuição do contingente de pessoas que não possuem domínio da leitura e da escrita, no Brasil, e na diminuição das desigualdades sociais e raciais. Contudo, podemos notar um desinteresse premeditado do Estado, pois um povo emancipado é um povo que conhece e luta pelos seus direitos.

A autora do ARTER4 expõe alguns dados para explicar a composição racial desigual na permanência e na terminalidade/conclusão da EJA, identificando uma presença expressiva de estudantes negros, apesar de, neste caso, não serem maioria. Nesse mesmo ano, observou que a faixa etária das pessoas que procuraram a EJA variou de 15 a 29 anos, contudo, a maior incidência foi de jovens, o que reforça a necessidade da discussão sobre essa categoria específica.

A autora também nota a grande presença masculina na EJA e relaciona este dado com o resultado de uma pesquisa elaborada por Carvalho (2009) na qual demonstrou que, ainda na infância, estes sujeitos estariam submetidos a conceitos negativos, bem como recomendações às atividades de reforço simplesmente por terem dificuldade de adequação ao “perfil ideal” de aluno desejado pela escola. Sobre isso, a autora destaca que os meninos negros, principalmente, são vistos de forma estigmatizada e preconceituosa, o que contribui para o aumento da exclusão escolar na EJA. Processo excludente que pôde ser percebido no contexto da cidade em questão, ao notar que do universo de 2.304 pessoas jovens e adultas que buscaram a EJA, algumas delas nunca compareceram; outras frequentaram por uma semana; apenas 1.450 pessoas se matricularam e frequentaram por um período (ARTER4). Uma das justificativas para essa interrupção, de acordo com a autora, é o fato da incompatibilidade dos horários do curso com o cotidiano desses sujeitos.

Refletindo sobre os marcadores de gênero e raça, o ARTER4 expõe que no caso do gênero houve uma certificação maior de mulheres do que de homens. Já no segundo marcador fica evidente que a certificação de sujeitos negros é muito baixa em comparação com a certificação de sujeitos brancos. Sendo assim, há uma preocupação com essa interrupção, pois, apesar de políticas que ajudam a minimizar o abandono e exclusão escolar, o quadro em vista é muito mais complexo e requer políticas públicas mais específicas e efetivas. Pensando nisso, a

autora levanta algumas questões: “[...] o que está de fato dificultando a trajetória escolar dos estudantes negros na EJA da RME de Florianópolis? Estará a EJA reproduzindo as desigualdades raciais já identificadas na Educação Básica? Será este um fenômeno exclusivo da RME de Florianópolis?” (ARTER4). As possíveis respostas para essas perguntas demandariam, certamente, uma investigação bem mais ampla. Ainda assim, a autora indica alguns aspectos reveladores das desigualdades raciais na EJA, a exemplo da infraestrutura deficitária das escolas e da falta da temática étnico-racial na formação dos professores da EJA.

Nessa perspectiva, vimos que há vários fatores – que não são só os apresentados – causadores das desigualdades raciais no âmbito escolar. Novamente chamamos atenção para o papel do estado com relação a isso, mas também enfatizamos o papel da escola e dos professores na abordagem da temática das relações étnico-raciais, podendo ser efetiva por meio de currículos e práticas adequadas. Sobre este último, Passos (2012) ressalta que a abordagem dessas questões no currículo, apesar de ser obrigatória, não tem se efetivado, ou não tem sido realizada de maneira satisfatória, ficando à critério das educandas e educandos pensar, sozinhos, sobre essas questões. Isto, segundo a autora, indica a transmissão de responsabilidade da escola e de seus profissionais para os educandos e educandas. A negação pelo tratamento das questões étnico-raciais no currículo, campo de disputa, revela o desinteresse das pessoas que o formulam, ficando a cargo individual do docente o tratamento dessas questões.

Passos (2012), ancorada em Arroyo (2007), informa que há uma falsa concepção de igualdade e universalidade da educação formal que prejudica o diálogo com as relações étnico-raciais, negando, por vezes, uma abordagem que considere as diferenças. Esse fator pode ser percebido também no currículo. Esta negação fica bem explícita na observação participante da autora. Ela relata em seu Diário de Campo que um jovem negro chorou durante uma apresentação de trabalho de seus colegas sobre preconceito racial no Brasil:

[...] seu choro, seguido de afirmações como: ‘Chega! Não quero mais ouvir isso!’ foi ignorado pelas professoras (Diário de campo, 30/10/2009). Ele não recebeu nenhum gesto de afeto ou um simples: ‘por quê?’ Seus 11 colegas se aproximaram para saber o que estava acontecendo, numa demonstração de preocupação e solidariedade (ARTER4).

Segundo o ARTER4, apesar da omissão das questões raciais pelo sistema escolar, não há mais como escondê-las, pois estão muito expostas a quem se permite fazer uma mínima reflexão. Neste sentido, Passos (2012) afirma que o combate ao racismo deve ser estimulado por meio de estratégias e pedagogias que reconheçam e construam novas relações étnico-

raciais diariamente, para, assim, promover ou contribuir com a diminuição das desigualdades raciais e discriminação.

As considerações finais mostram que, apesar da maioria das pesquisas abordar o campo da EJA a partir do direito e da educação ao longo da vida, os jovens negros foram o foco do trabalho, não negando a importância dessas abordagens. O que a autora quer explicitar baseia-se no fato de que precisa haver uma maior atenção às relações étnico-raciais nas abordagens sobre a EJA, pois as políticas voltadas para essa modalidade são muito frágeis e cooperam, substantivamente, para o aumento ou a manutenção das desigualdades raciais e educacionais.

O contexto da RME de Florianópolis, apresentado no ARTER4, revela que, apesar de o currículo reconhecer os sujeitos, em sua proposta pedagógica, como central em suas políticas, não há um reconhecimento específico dos sujeitos negros e das relações étnico-raciais. A autora ainda justifica esse fator considerando dois fenômenos: o mito da democracia racial e as relações de classe. Finalizando, o ARTER4 buscou contribuir para a reflexão de políticas voltadas à igualdade racial e ao aumento das produções a respeito do tema.

ARTER5 corresponde a pesquisa *Limites e perspectivas do contrato comunicacional na prática docente no ensino de história da África e cultura afrobrasileira*, do autor Natalino Neves da Silva e da autora Marilza de Oliveira Santos, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), apresentada no GT 18, da 35ª Reunião Anual da Anped, em 2012. O ARTER5 propôs analisar o “[...] contrato comunicacional discursivo de professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica e na EJA relacionado ao ensino sobre a história da África e da cultura afrobrasileira” (ARTER5) e verificar se isso se efetiva na formação de crianças, jovens e adultos.

O ARTER5 teve como metodologia a análise do discurso, sendo desenvolvido nos anos de 2005 e 2009. A coleta de dados foi realizada durante 4 a 7 meses, no contexto de três escolas, sendo que uma delas é particular arquidiocesana e as demais da rede pública de ensino de Belo Horizonte. Como procedimentos, os autores realizaram observações participantes, selecionando uma professora por haver trabalhado com a temática étnico-racial.

Os autores justificam a importância da compreensão sobre as práticas de ensino por meio do entendimento do contrato comunicacional discursivo, citando a alteração da LDBEN 9394/96 nos artigos 26 e 79 da Lei 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afrobrasileira nos currículos (ARTER5).

Silva e Santos (2012), levando em consideração alguns fatores da luta do Movimento Negro, indagam sobre em que medida a Lei 10.639/2003 impulsiona o trato de novas práticas discursivas docentes no contexto do ensino da alfabetização de crianças e da EJA. Neste

sentido questionam: “[...] a atual conjuntura das políticas públicas de promoção da igualdade racial no Brasil tem impellido a constituição de novos contratos comunicacionais docentes junto às práticas de ensino e aprendizagem que se direcionam a educação infantil e a EJA? (ARTER5). Esses autores buscam refletir sobre essas questões no decorrer do ARTER5. Para tanto, iniciam discutindo sobre o ensino e a transmissão cultural, traçando um rápido contexto histórico sobre isso e enfatizando que a proposta de ensino universal é pautada no eurocentrismo que despreza as diversidades raciais.

Por meio desse conhecimento universal e da ideia liberal humanista, enfatizados pelos autores, puderam notar a importância dos movimentos sociais no questionamento de valores compartilhados pela escola, sejam eles sociais, culturais, políticos e identitários (ARTER5). Silva e Santos (2012) enfatizam o texto da Lei 10.639/ 2003 em seus parágrafos 1º e 2º que definem os conteúdos a serem tratados no currículo das escolas brasileiras, sendo estes a história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, bem como os benefícios que essa lei, em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, tem trazido no âmbito da educação básica, por meio de experiências significativas no Brasil (ARTER5).

O conceito de contrato comunicacional discursivo, para os autores, introduz-se na origem da Teoria Semioteórica, realizada por Patrick Charaudeau (1983), observando que, no Brasil, sua origem introduz-se a partir de Ida Machado, no início dos anos 90. É nesse contexto que surge o interesse de pesquisas que usem essa abordagem (ARTER5). Por meio dos estudos de Charaudeau (1983), os autores trazem uma definição do que venha a ser o contrato de comunicação:

É um conjunto das condições nas quais se realiza qualquer ato de comunicação (qualquer que seja sua forma, oral ou escrita, monolocal ou interlocutiva). É o que permite os parceiros de uma troca lingüística reconhecerem um ao outro com traços identitários que os definem como sujeitos desse ato (identidade), reconhecem o objetivo do ato que os sobredetermina (finalidade), entenderem-se sobre o que constitui o objeto temático da troca (propósito) e considerem a relevância das coerções materiais que determinam esse ato (circunstâncias) (ARTER5).

Nessa perspectiva, compreendemos, de acordo com os autores, que o contrato comunicacional é formado por quatro princípios: alteridade, pertinência, influência e regulação. Sendo assim, a alteridade corresponde à troca entre discente e docente; a pertinência possui duas vertentes que correspondem à suposição do interlocutor de uma intenção do

locutor e à troca discursiva condicionada ao mínimo de dados em comum que constituem o ato; a influência refere-se à reflexão de como o sujeito alcança e influencia o outro em sua fala; a regulação corresponde a estratégias que levam o sujeito à continuidade ou à ruptura da troca (ARTER5). O ensino de história da África e da cultura afrobrasileira a partir da análise do contrato comunicacional docente, portanto, é uma abordagem que relaciona a promoção de valores sociais e culturais, negados nos currículos (ARTER5). Desse modo, refletimos, junto com a autora, que as práticas discursivas incluídas nesse ensino podem contribuir diretamente com o processo de ensino-aprendizagem.

Relacionando a perspectiva do princípio da pertinência com a observação das aulas da professora em que ela aborda a temática étnico-racial, os autores constataram que essa professora apresentou o tema de forma inadequada, da mesma maneira que é apresentada nos livros didáticos. Segundo o ARTER5, as crianças não a compreendem bem e a troca não é efetivada, conseqüentemente o contrato comunicacional, apesar da intenção, não é gerado. Isso revela a falta de preparo docente, do conhecimento, ou até mesmo do interesse no trato da história justa do povo negro, pois, segundo Silva e Santos (2012), há uma diferença entre a abordagem dessa temática (que consolida uma prática discursiva de reprodução ideológica) e de outras (que a professora desempenha com maior desenvoltura). Isso reforça o preconceito racial e social, os estereótipos e o racismo.

Não somente as práticas pedagógicas devem ser responsabilizadas, mas também a escola, por não tratar o assunto de forma satisfatória e justa. Os limites impostos pela professora, revelam, considerando o princípio da alteridade, uma lógica de reprodução do que nos foi ensinado sobre o tema. Isto significa refletir, levando em consideração o princípio da regulação, que a professora alfabetizadora observada exprime características como: “lembrar” o contrato no qual os discentes estão inseridos, seu discurso imperativo, a grande incidência da chamada à atenção dos alunos e o controle da fala da criança. Desse modo, o contrato comunicacional não se efetiva (ARTER5).

O princípio da influência é observado na prática da professora, de acordo com os autores, na medida em que ela utiliza sua autoridade discursiva para influenciar os alunos em seus discursos, conduzindo-os para onde ela quer que eles vão e limitando-os. Constatou-se, ainda, que o discurso da professora sobre as relações étnico-raciais é limitado a um romantismo e uma falácia de que “hoje somos todos iguais”, transmitindo essa ideia aos seus alunos.

Com base em Charaudeau (1999), os autores discutem a realidade por meio da linguagem na medida em que concebem a realidade social como objeto “[...] de uma construção significativa através de uma atividade mental de explicação e de justificação dessa

realidade e que faz com que esta se constitua como real” (ARTER5). Sendo assim, o que dá significado a essa realidade são os discursos que produzem consciência social.

O ARTER5 também chama atenção para a importância da análise desses discursos mediante aos quatro princípios, explicitados anteriormente, e de um currículo voltado para o trabalho da cultura afrobrasileira e africana, a fim da instituição de um “novo” conhecimento sobre o Outro. Desse modo, o ARTER5 revelou que há uma diversidade de reflexões sobre as histórias de relação com os outros, pelos sujeitos, que são constituídas não apenas no âmbito escolar, mas também nas consciências.

As considerações finais indicam que há grande influência de pressupostos eurocêntricos nas práticas docentes da professora pesquisada, limitando o contrato comunicacional e prejudicando o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, nota-se que a Lei 10.639/2003 por si só é insuficiente quando não há sua efetivação no currículo, ficando evidente o fenômeno do silêncio discursivo, no que condiz à elaboração de novos contratos comunicacionais. Silva e Santos (2012) finalizam, afirmando que o contrato comunicacional discursivo docente expressa muitos fatores, a exemplo das relações históricas presentes nos discursos.

O ARTER6, intitulado *A (in)visibilidade da juventude negra na EJA: Percepções do sentimento fora do lugar*, com autoria de Natalino Neves da Silva, corresponde a uma pesquisa apresentada no GT 21, da 36ª Reunião Nacional da Anped, no ano de 2013. O ARTER6, de caráter qualitativo, objetivou analisar o sentimento “fora do lugar” por parte dos(as) jovens negros e negras em processo de escolarização na modalidade EJA e verificar como os jovens negros significam o seu processo de escolarização e vivência nessa modalidade. Como procedimentos metodológicos, contou com a realização de entrevistas, a aplicação de questionário e a observação participante, tendo como campo de investigação uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, com significativo número de jovens estudantes.

O ARTER6 elabora alguns apontamentos sobre a EJA, no Brasil, afirmando que esta modalidade educativa “[...] pode ser entendida desde uma ação educativa *civilizatória* e emergencial cujo principal objetivo consistia em ‘regenerar a nação através da obra educativa’, bem como do ponto de vista do direito à educação” (ARTER6). Nesta perspectiva, entender a EJA como um direito nos leva a pensar em métodos alternativos de práticas educativas, afastadas da simples transmissão de conteúdo. Assim, devem-se analisar as condições sociais, culturais, econômicas e históricas nas quais os jovens e adultos estudantes estão inseridos, a fim de garantir sua efetividade (ARTER6).

Levando em conta a área de grande contraste social do *lócus*, o autor observa que os estudantes pertencem a diversos bairros da região, permitindo uma pluralidade de sujeitos ainda maior para a pesquisa. Segundo Silva (2013a), que observou uma turma de alunos entre o final de 2017 e o início de 2018, o grupo possui grande diversidade, sobretudo no que se refere às questões de faixa etária, gênero, pessoas com deficiência, classes sociais, além de uma parcela significativa de jovens que expressam livremente sua orientação sexual (ARTER6).

O autor pontua que após a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários, foram selecionados seis jovens negros como sujeitos da pesquisa, sendo três mulheres e três homens autodeclarados pretos ou pardos no referido questionário. Silva (2013a) considera importante salientar que os sujeitos selecionados não tinham vínculo com nenhum movimento social, cultural, estudantil ou político, sendo assim não possuíam um discurso de militância nem de politização quanto à sua etnia.

Silva (2013a) destaca um certo despreparo de parte do corpo docente do colégio em questão, no que se refere ao olhar para o jovem na EJA, uma vez que essa parcela de estudantes, por vezes, é tida como pertencente ao grupo dos adultos. Nas palavras do autor, “[...] alguns professores/as e/ou profissionais da educação da escola faziam uma intervenção segundo a qual ‘você agora já são adultos..., aqui não tem criança não’, diante de determinados comportamentos indisciplinados por parte de alguns jovens” (ARTER6), o que se mostrou pouco eficaz na mudança de conduta dos alunos, além de fazer com que esses jovens se sentissem “fora do lugar”. Assim, apesar de compreendermos que os tempos de formação escolar se diferem da formação humana, para os sujeitos participantes da pesquisa, o processo de escolarização da EJA tem como principal objetivo a certificação, levando em conta que para muitos professores essa modalidade é destinada apenas aos adultos.

O ARTER6 discute sobre as lutas e preocupações políticas nas quais a EJA está inserida, sendo uma modalidade que enfrentou muitos percalços para sua implementação e permanência educativa. Como uma das principais críticas a respeito do processo de escolarização da EJA, Silva (2013a) observa a limitação do processo de ensino e aprendizagem quando associado à transmissão de conteúdos que desconsidera as vivências dos alunos e de seus saberes prévios.

Outro ponto reforçado pelo autor é o de que, ao considerar a EJA como um direito, torna-se necessário ampliar os olhares para a diversidade dos sujeitos, tais como os lugares sociais, geracionais, de raça, gênero e orientação sexual, evitando homogeneizá-lo. Neste sentido, apesar de ser evidente que as pessoas jovens e adultas dessa modalidade possuem

especificidades, “[...] estas questões não são discutidas nos textos legais e encontram-se abordadas de forma ainda muito incipiente pelos próprios teóricos do campo (ARTER6).

O ARTER6 ainda apresenta uma abordagem da raça/etnia como construção social. De acordo com Silva (2013a), durante o período de observação na escola, foi possível perceber que o trato com as diferenças sociais estava presente nas relações cotidianas. O pesquisador presenciou um momento em que a discriminação foi praticada em tom de brincadeira por dois jovens, durante a aula, numa conversa sobre o fim de semana: “[...] ‘eu vi você ficando com aquela menina pretinha’ e imediatamente o jovem rebateu rindo, respondendo: ‘eu não fico com menina pretinha... eu fico somente com as loirinhas’” (ARTER6). Tal conversa, que a princípio pode parecer apenas uma brincadeira, reflete muito sobre como os estereótipos raciais ainda são reforçados em nossa sociedade. Telles (2003, p. 301-303, apud Silva, 2013a, p. 9), afirma que “[...] o racismo e a discriminação racial existem em todos os países multirraciais; no entanto, os brasileiros criaram seu próprio sistema de relações raciais sendo que as classificações raciais, no caso brasileiro, são especialmente ambíguas ou fluídas”.

Sobre esse tema, Silva (2013a), com base em Munanga (2003), explicita que o conceito de raça, da maneira como utilizamos hoje, não se trata de uma questão biológica, mas carrega em si uma questão ideológica, pois traz consigo uma relação de poder e dominação. Já a etnia, assim como trazemos no capítulo anterior, expressa um grupo, ou grupos, com características em comum, tais como a ancestralidade, língua, cultura, religião e território.

No que condiz a relação existente entre o sentimento “fora do lugar”, a raça/cor e as juventudes, o ARTER6 indica estudos de alguns autores, tais como Theodoro, Jaccoud e Osório (2008) e Saboia (1998), que mostram que a cor da pele configura um fator de grande relevância na estratificação social. Os dados coletados mostram que 30% dos alunos autodeclarados brancos já haviam interrompido os estudos alguma vez, enquanto os que se autodeclararam negros (pretos ou pardos) correspondem a 78%, o que indica que o abandono, exclusão escolar, a distorção idade-série e a inclusão subalterna têm atingido com maior frequência a camada dos estudantes negros (ARTER6).

Silva (2013a) apresenta uma série de excertos das entrevistas realizadas com os jovens pesquisados a fim de mostrar como essa desigualdade chega para eles, ocasionando o sentimento chamado de “fora do lugar”. A fala de Carolina, uma das entrevistadas, é um exemplo:

[A cor] interfere! Em alguns casos interfere ainda mais em pessoas da pele negra. Tem muita gente preconceituosa o emprego e essas coisas assim

porque não sei desses negócios de porcentagens igual a faculdade a maioria você pode ver são pessoas claras, são poucas as pessoas que têm a pele negra não sei se é pouca oportunidade que têm essas pessoas, não sei se é a cor, acho que é muito preconceito com as pessoas da pele [...] é da cor negra (Carolina, jovem aluna da EJA) (ARTER6).

No depoimento acima, a jovem reconhece que a população negra possui poucas possibilidades de acesso tanto ao trabalho quanto ao ensino superior, por conta do preconceito racial existente no Brasil. Nesse discurso é possível perceber esse sentimento “fora do lugar” ao qual o autor se refere. Já outros depoimentos mostram que nem todos os jovens têm consciência da dimensão que a desigualdade social e a exclusão social e étnico-racial tomam em nossa sociedade:

Entrar no mercado de trabalho, porque assim a sociedade exige muita coisa dos jovens hoje exige muita coisa da gente e para gente conseguir um emprego aí eles pedem experiência, mas a gente não tem experiência nenhuma então eu acho que é isso a sociedade impõe muitas coisas (Lélia, jovem aluna da EJA) (ARTER6).

O depoimento de Lélia, segundo Silva (2013a), reproduz o discurso sobre o caráter de integração entre escola e mercado de trabalho – um discurso que muitas vezes é carregado de inocência, pois desconsidera o fato de que o(s) mundo(s) do trabalho possuem outros mecanismos de exclusão que vão além dos certificados de escolarização.

A violência urbana é outro tema discutido por Silva (2013a). Para ele, esse fenômeno, bem como as taxas de mortalidade a ele associadas, são os principais problemas enfrentados pela juventude negra. Trazendo dados de 2012, o autor mostra que “[...] os homicídios são a principal causa da morte de jovens de 15 a 29 anos no Brasil e atingem especialmente negros do sexo masculino, moradores de periferia e áreas metropolitanas dos centros urbanos” (ARTER6).

Compreender esse sentimento “fora de lugar”, de acordo com Silva (2013a) significa atentar-se para as muitas dimensões sociais, cognitivas, culturais e históricas, que atravessam as condições de vida das jovens negras e negros. Significa também compreender que além dos conteúdos tradicionalmente escolares, os jovens vão construindo outras experiências de vida.

As conclusões do ARTER6 expressam que os jovens têm conhecimento de que a EJA ultrapassa os limites da sala de aula, perpassando suas vidas em sociedade, embora muitas vezes a própria escola não se preocupe de forma efetiva com isso. Assim, a EJA é composta pela pluralidade de sentidos, no âmbito cultural, podendo ser abordados pelos estudiosos da

área (ARTER6). Dessa maneira, a compreensão do sentimento “fora de lugar” tão presente na vida das jovens negras e negros da EJA torna-se de grande importância.

Com o título de *Estado do conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na região metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros?*, o ARTEJA7, de autoria de Análise de Jesus da Silva, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), foi apresentado em 2013, no GT18 da 36ª Reunião Nacional da Anped, que ocorreu em Goiânia, Goiás.

O ARTEJA7 partiu de um recorte do resultado de pesquisa sobre as produções acadêmicas voltadas para a EJA na região metropolitana de Belo Horizonte, com recorte temporal entre os anos de 1996 e 2009. De natureza qualitativa, o ARTEJA7 contou com os seguintes procedimentos metodológicos: identificação, catalogação e análise das produções encontradas. O objetivo foi encontrar uma resposta possível “[...] sobre quais os aspectos e dimensões foram destacados e privilegiados desde a promulgação da Lei 9394/96 – LDBEN [...]”, com a finalidade de entender como a temática, juventude negra na EJA, vem sendo estudada nas dissertações e teses. Sendo a EJA, segundo o ARTEJA7, configurada como um campo plural e vasto, a educação formal e informal, escolar e extraescolar foram levadas em consideração na pesquisa em questão.

A metodologia utilizada por Silva (2013b) configurou-se como bibliográfica, documental e descritiva. A autora também utilizou dados estatísticos, elaborou uma planilha para mapear as principais características dos textos analisados. Em primeira instância, a autora identificou, no levantamento, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, por meio de palavras-chave e nos conteúdos de cada texto. Para tanto, a autora, com ajuda de bolsistas, produziu uma ficha para análise desses conteúdos, em que utilizou critérios como: metodologia, questão de pesquisa, objetivo, abordagem teórica, tipo da pesquisa e suas conclusões, com análise crítica ao final da leitura das obras. O universo de pesquisas encontradas, em 8 universidades diferentes, totaliza 57 produções, sendo 7 teses e 50 dissertações. Para a análise, a autora contou com produções do GT18 e utilizou algumas categorizações como “[...] Alfabetização e Letramento na EJA; Escolarização na EJA; EJA no Mundo do Trabalho; Currículo(s) e Práticas Pedagógicas em EJA; Sujeitos da EJA; Formação de Professores (Educadores) para o trabalho na EJA; Políticas Públicas em EJA” (ARTEJA7).

A autora, inicialmente, tece uma breve crítica ao sistema educacional que atualmente se dá de forma insatisfatória com relação à garantia dos direitos de acesso e permanência, questão muito recorrente na maioria dos artigos aqui descritos. O ARTEJA7 direciona a discussão para a Qualidade social que, de acordo com o 2º Congresso Nacional de Educação (CONED), em

1997, demanda uma educação escolar a partir de padrões adequados a maior parte da população. Sendo assim, essa qualidade aponta para a inclusão, acesso e permanência dos sujeitos no âmbito escolar.

A formação docente inicial para o Ensino Fundamental e Médio aparece muito forte no ARTEJA7, à medida que percebe a dificuldade dos educadores em trabalhar com jovens da EJA, sendo esse fator o que justifica a investigação. A pesquisa investigou as produções no âmbito acadêmico da EJA, analisando-as a partir da Lei 9394/96, LDBEN, a partir do estado do conhecimento, considerado como muito importante para as investigações do campo da EJA.

As reflexões do ARTEJA7 se baseiam, primeiro, sobre a temática dos jovens negros. A autora faz um adendo sobre um único trabalho encontrado que trata sobre jovens negros na EJA. Além disso, expõe alguns dados do IBGE que começam a explicar a dívida do Brasil para com os jovens, em específico, os jovens negros. Apesar de se considerar os jovens nas políticas, o alcance delas ainda é insuficiente. Essa reflexão se dá à medida que observamos o estado de moradia, de renda e de empregabilidade desses sujeitos. Para exemplificar essa questão, Silva (2013b) apresenta uma pesquisa que foi desenvolvida pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, realizada com 700 jovens negros, na qual constatou-se que para 24% dos sujeitos pesquisados, a pobreza era o maior empecilho.

Considerando essas constatações, Silva (2013b) indaga sobre a responsabilidade cobrada para os jovens negros e pobres com relação ao futuro. A autora observa que isso se dá porque o Brasil tem cada vez mais adultos e idosos do que jovens, demonstrando em dados, por meio do estudo do IPEA.

O ARTEJA7 também tece uma crítica ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) que, destinado a jovens de 15 a 29 anos, “[...] deveria promover a reintegração do jovem ao processo educacional, à qualificação profissional e ao acesso à cidadania [...]” (ARTEJA7). Contudo, a meta de alcance não foi cumprida, o que coloca a educação da/na juventude em risco, visto que, segundo o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef, na sigla original), 1,5 milhão de jovens entre 15 e 17 anos encontravam-se fora da escola, havendo 1 milhão de jovens sem o domínio da leitura e da escrita no Brasil. A autora ainda destaca que, dentre esse universo, os sujeitos negros, na faixa etária de 15 a 29 anos, representam um número quase duas vezes maior que o de brancos.

Silva (2013b) ainda explica o fenômeno do abandono escolar demonstrando algumas causas, dentre elas o currículo e as aulas. A autora ainda constata o fenômeno da juvenilização da EJA, percebido nos últimos anos, pela presença de jovens e adolescentes nessa modalidade. Silva (2013b) chama atenção para o fato de que os motivos que fazem o jovem retornar à

escola vêm sendo atualizados. Para tanto, é necessário um trabalho pedagógico de todo o corpo escolar que considere isso. Esses motivos têm relação com o crescimento da economia e do trabalho, e com a necessidade de certificação exigida em diversos contextos de trabalho.

O ARTEJA7 constata que o contexto da Região Metropolitana de Belo Horizonte, de acordo com dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos (DIEESE), passava por uma situação de pleno emprego a partir do ano 2010, sendo assim, o retorno desses sujeitos também está relacionado com as necessidades pessoais e financeiras. Silva (2013b) ainda observa que o abandono escolar está relacionado, também, à inadequação das normas escolares e, muitas vezes, das práticas pedagógicas que não contribuem para sua permanência.

Outra questão posta expressa a dificuldade que alguns docentes encontram ao lidar com os sujeitos que não vão para a escola com intuito de estudar, mas com a ideia de repetição do modelo escolar anterior, o que causa um confronto com os adultos, por meio de vários motivos que influenciam esse conflito de interesses. Além desse problema da diferença etária, o ARTEJA7 ainda sublinha a diferença nos tempos de aprendizagem dos jovens e adultos.

Silva (2013b) destaca que a própria trajetória da EJA demarca bem as exclusões. Isso nos faz refletir, segundo a autora, sobre a educação enquanto direito e sobre a construção de política públicas para a juventude e uma “Pedagogia da Juventude” que reconheça o jovem negro pobre como sujeito.

Concluindo, o ARTEJA7 expressa alguns fatores, tais como: a maioria das pesquisas foi qualitativa; reduzido número de teses e dissertações sobre a temática; a inexistência de teses, no levantamento de Silva (2013b), com as temáticas da escolarização, do mundo do trabalho e dos sujeitos da EJA. A autora observa a multiplicidade de discussões no campo da EJA, tais como o fenômeno da juvenilização; o aumento das matrículas por esses jovens, sendo este um desafio para as escolas na promoção de um trabalho pedagógico que os contemplem; O ARTEJA7, assim como outros artigos abordados, conclui que há uma grande falta de pesquisas no campo da EJA e de jovens negros desta modalidade, expressando “[...] um entrave para a visibilização da relevância dessa temática como uma das formas de contribuição para o êxito da busca por escolarização/educação dos sujeitos jovens educandos negros da EJA” (ARTEJA7)

O autor Heli Sabino de Oliveira, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), produziu, em 2015, o ARTEJA8 denominado *Educação de Jovens e Adultos e religiosidades de matrizes africanas: afirmação da identidade e demarcação da diferença*, desenvolvido no Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (Cenarab), espaço não-escolar. Apresentado no GT 18, da 37ª Reunião Nacional da Anped, na Universidade Federal de Santa

Catarina, em Florianópolis, o ARTEJA8, de natureza qualitativa, teve como procedimentos metodológicos a realização de entrevistas semiestruturadas e observação participante.

O ARTEJA8 principia suas discussões discorrendo sobre o multiculturalismo e as religiosidades de matrizes africanas. O autor do texto expõe a forma com que essas questões aparecem na aproximação com o Movimento Negro, informando que, segundo Floriano (2009), isso se evidencia “[...] quando os terreiros de Salvador romperam publicamente com o sincretismo, com vistas ao restabelecimento com ‘as verdadeiras raízes africanas’” (ARTEJA8).

Oliveira (2015), em concordância com Floriano (2009), informa que o Cenarab surge no Brasil para orientar os grupos de terreiros com relação a intolerância religiosa, mobilizando o movimento negro em favor das religiosidades de matrizes africanas e vinculando intolerância religiosa ao racismo. Nessa perspectiva, o Cenarab possui/possui um papel muito importante nessa luta, tendo, também, a compreensão de que não é uma tarefa fácil, pois a sociedade, em especial pastores, fiéis neopentecostais, protestantes e católicos demonizam as religiões de matrizes africanas que, por sua vez, incluem a diversidade em seu interior. Nessa perspectiva, o ARTEJA8 traz uma pesquisa, elaborada por Oro (2006), que investigou as sessões de descarrego na Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), a partir da análise da linguagem, de símbolos e ritos utilizados, na qual pôde verificar um *continuum* entre práticas religiosas neopentecostais e religiosidades de matrizes africanas (ARTEJA8).

Oliveira (2015) observa uma perspectiva interessante na análise dos cultos da IURD: a apropriação cultural de simbologias e crenças das religiões de matrizes africanas e, sucessivamente, a demonização dessas religiões (trocando nomes de guias e orixás por nomes de demônios). O Cenarab se opõe a essa visão e considera o campo das religiosidades africanas como campo multicultural de lutas. Esse multiculturalismo, vinculado ao jogo das diferenças, é enfatizado por Gonçalves e Silva (1998) ao perceberem que essa relação se compreende nas lutas sociais.

O autor, com base em Hall (2001), compreende o multiculturalismo do ponto de vista de um jogo de forças das minorias, antagônicas às diferentes formas de discriminação e preconceito, produto das sociedades euro-ocidentais que centralizam a cultura branca e heteronormativa. Nesse jogo, apenas o reconhecimento das diferenças culturais não basta, é preciso, também, subverter os conceitos que naturalizam as hierarquias sociais (ARTEJA8).

Sendo assim, a proposta do Cenarab, segundo o autor, não tem relação alguma com a religião cristã. Segundo Oliveira (2015), o Cenarab realizou algumas ações na intenção da

inserção dos sujeitos, “pessoas de santo”, ao mundo de trabalho. Além disso, criou o curso de História e Cultura da África, incluindo a formação de turmas da EJA.

Nessa perspectiva, o ARTEJA8 discute sobre os arranjos espaciais, as subjetividades e as formas silenciosas de ensino, afirmando, conforme Louro (1996), que a estrutura física escolar é reveladora de sua simbologia, o que marca sua existência. A organização desse espaço influencia na significação de quem os frequenta. Sobre isso, o autor descreve, de forma detalhada, a organização estrutural do espaço físico do Cenarab que expressa: simbologias, significados, representações, elementos culturais, religiosidade, interesse político. O autor informa, segundo Escolano, que a arquitetura do espaço escolar compõe um currículo silencioso “[...] cujo objetivo é instaurar determinadas subjetividades, nem sempre condizente com aquilo que se ensina explicitadamente em sala de aula [...]” (ARTEJA8).

Ao discutir sobre identidade docente e materiais pedagógicos, Oliveira (2015) traz constatações, em conformidade com os autores Diniz Pereira e Fonseca (2001), tendo em vista que a identidade docente se dá na relação com o outro, desconsiderando uma autoridade pedagógica. No entanto, percebe-se essa autoridade com relação à Cenarab, em uma professora, não por sua formação acadêmica, mas por sua ocupação no Candomblé (ARTEJA8). Algumas entrevistas demonstraram que essa identidade docente se realiza de diferentes maneiras. O Cenarab foi responsável pela criação de uma proposta pedagógica que atendeu e incluiu, de fato, todos os sujeitos.

Os materiais pedagógicos didáticos, segundo o ARTEJA8, pautam-se na perspectiva da Lei 10.639/03. No entanto, há uma fragilidade na formulação dos livros didáticos que abordam a temática das religiões de matrizes africanas, deliberados pelo poder público, razão pela qual a professora elabora seu próprio material. Esse material, ao ser investigado, revelou intenções claras sobre o tratamento da história e da cultura da África, questionando, compreendendo e descrevendo essa discussão. O autor ainda constata que algumas atividades realizadas pela professora utilizavam uma abordagem que buscava criar “[...] um ambiente de aprendizagem significativa, que faça sentido para o público da Cenarab, constituído majoritariamente por pessoas negras, integrantes de comunidades de terreiros” (ARTEJA8). O autor descreve o material didático e afirma que este é formado pelas “[...] peculiaridades do continente africano, tendo como eixo a população, a economia, os aspectos físicos e humanos” (ARTEJA8). Dessa forma, refletimos que esse mesmo tratamento dado à história da cultura da África poderia se efetivar também nos âmbitos escolares convencionais, a fim do respeito às diferenças religiosas e o combate à intolerância. É importante salientar que o material didático aborda questões

sociais muito caras, tais como: racismo, gênero (mais especificamente sobre a mulher negra) e raça.

Nas considerações finais, Oliveira (2015) destaca alguns fatores importantes sobre o Cenarab, que correspondem aos seus aspectos políticos, aos seus aspectos educacionais e “[...] às possibilidades educativas suscitadas pela experiência educacional da EJA” (ARTEJA8). Considerando que a EJA é um campo plural, multicultural e diverso, a experiência da vinculação desta modalidade com o Cenarab resultou em reflexões sobre o continente africano e as comunidades de terreiros que puderam contribuir para a construção social de uma nova visão voltada para as diferenças, que não as considere com desprezo ou como ameaça. Nessa perspectiva, acreditamos que, a partir dessa investigação, apesar do desinteresse governamental no trato dessas questões, ainda é possível construir a proposta de um trabalho pedagógico que se pautar nas diferenças raciais, religiosas e na diversidade existente no contexto brasileiro, a fim do (re)conhecimento e do respeito às diferenças.

O POSEJA9, intitulado *A produção sobre Educação de Jovens e Adultos para as relações étnico-raciais nos GT 18 e 21 da Anped (2009 – 2013): contribuições para a pesquisa*, de autoria de Bruna Rocha Ferraz e Maria Clarisse Vieira, da Universidade de Brasília (UnB), apresentado no GT 18, da 37ª Reunião Nacional da Anped, em 2015, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, adentra às discussões sobre a vinculação da EJA e educação para as relações étnico-raciais, em contextos escolar e não escolar.

Por meio dos anais da plataforma *web* da Anped, nos GT 18 e 21, em um recorte específico de comunicações orais do ano de 2009 a 2013, as autoras utilizaram como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como base para esse tipo de pesquisa os autores Laville e Dionne (1999), analisando as teorias, as metodologias, as técnicas de pesquisa e as conclusões no conteúdo dos trabalhos encontrados. A pesquisa foi dividida em duas partes. Na primeira parte, as autoras expõem a pertinência dos trabalhos encontrados com relação à temática e, na segunda parte, buscam investigar os conteúdos das comunicações.

Inicialmente, as autoras encontram um fator diagnóstico na pesquisa, uma vez que percebem a falta de produções da EJA para a Educação das relações étnico-raciais, sendo evidenciada nos resultados de busca dos trabalhos. Num universo de 164 trabalhos apresentados, apenas 5 trabalhos foram encontrados, sendo que somente um deles trata de forma direta sobre a problemática.

As autoras salientam a compreensão da EJA para o POSEJA9 e definem o termo étnico-racial para justificar a questão central de pesquisa: “[...] qual o lugar da questão racial na EJA?” (POSEJA9). Assim, mostram, de forma introdutória, as diversas razões das dificuldades

do acesso, da permanência e da conclusão de pessoas negras na escola, solidificando essa discussão de forma quantitativa, baseadas nos dados dos estudos de Filice (2007).

A primeira parte do POSEJA9 analisa as temáticas dos trabalhos e as especificidades de seus recortes, constatando a predominância da pesquisa qualitativa com técnicas similares de coleta de dados entre as produções, verificando a conclusão dos autores sobre a falta de produção das temáticas tratadas.

Na segunda parte da pesquisa, as autoras descrevem e analisam os 5 trabalhos encontrados e expõem, de forma sistemática, seus objetivos e conclusões. Os artigos encontrados foram: *Relações étnico-Raciais na Educação profissional integrada à EJA: Reflexões acerca da formação continuada de professores*, de Valentim (2011); *Limites e Perspectivas do contrato comunicacional na prática docente no ensino de história da África e cultura afro-brasileira*, de Silva e Santos (2012); *A “ausência-presença” dos questões raciais na EJA e as desigualdades*, de Passos (2012); *A (in)visibilidade da Juventude Negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar*, de Silva (2013); *Estado do conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na região metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros?*

Cabe destacar que as mesmas produções também foram mapeadas em nosso levantamento, somando outros quatro artigos e pôsteres, descritos anteriormente: ARTER1 (PASSOS, 2006), POSER2 (MOURA, 2007), ARTEJA8 (OLIVEIRA, 2015) e POSEJA9 (FERRAZ; VIEIRA, 2015). A soma destes artigos decorre de nosso recorte temporal que considerou as onze últimas edições da Anped, realizando, neste sentido, uma atualização dos dados de Ferraz e Vieira (2015), também parte dos nossos dados.

As conclusões do POSEJA9 problematizam os resultados da pesquisa:

[...] um dado significativo, plausível de reflexões críticas e maiores investigações futuras: quais as razões pesquisadores que atuam na EJA, não se interessam por esse recorte, mesmo diante de dados e estudos que demonstram a materialidade das desigualdades raciais nesse segmento? Entre os estudiosos das relações raciais, por que não considerar a EJA como um campo profícuo de maiores pesquisas? (POSEJA9).

Sendo assim, as autoras constatarem que, de modo geral, as pesquisas encontradas são uníssonas em suas conclusões, uma vez que reconhecem a necessidade da produção para as temáticas abordadas, considerando a legitimação das desigualdades raciais nos interiores das escolas da EJA e, por isso, impelindo-nos à discussão política e pedagógica para esse segmento.

3.2 As relações étnico-raciais e suas condições de emergência na Epjai

O exercício de sistematização e descrição crítica pode, por diversos motivos, ser interpretado como uma tendência à linearidade. No entanto, torna-se importante destacar que a cronologia apresentada está alicerçada na coerência metodológica desta pesquisa que, neste caso, apesar de não propor um movimento linear, precisa definir recortes temporais, teóricos e metodológicos.

As pesquisas que acabamos de descrever evidenciam algumas frequências e modalidades enunciativas e contextuais. Em suma, são estudos pautados em abordagens qualitativas, que utilizam técnicas muito similares, a exemplo de observações participantes, questionários e entrevistas. Interessante notar, também, que mais da metade dos trabalhos se concentra no estado de Minas Gerais, sendo todos vinculados a núcleos e ou associações de estudos afro-brasileiros e de pesquisadoras e pesquisadores, em grande maioria negras e negros, que discutem as questões raciais por meio de um movimento decolonial político-epistêmico. Para pensar neste jogo de relações, é preciso revisitar alguns contextos.

O estado de Minas Gerais, além de compor em sua representação demográfica presença majoritária de pessoas negras – indicando um movimento da diáspora africana –, conforme censo do IBGE de 2010, também é um dos contextos centrais para o Movimento Negro. O Instituto de Estudos da Religião (ISER), fundado em 1970 ainda como Instituto Superior de Estudos Teológicos (ISET), em São Paulo, em preparação ao Centenário da Abolição da Escravatura, publicou, em 1988, o *Catálogo de entidades de Movimento Negro no Brasil*³³, organizado pelo Programa Religião e Negritude Brasileira, no qual expõe um mapeamento extenso de grupos, entidades, associações, sociedades e ou movimentos negros, que atuavam, de diversas formas, em todo o território brasileiro no combate ao racismo e à discriminação racial. Os resultados demonstram a grande expansão dessas entidades, distribuídas em quase todo o território brasileiro, no período referido. No entanto, não há homogeneidade, tendo em vista que 80% dos grupos eram compostos por apenas quatro estados: São Paulo (40%), Rio de Janeiro (22%), Minas Gerais (10%) e Bahia (8%). Especificamente em Minas Gerais, foi possível mapear 50 entidades, distribuídas em mais de 10 cidades, entre elas, o Centro de Estudos Afro-brasileiros, Grupo de Estudos e Consciência negra de Ituiutaba, Grupo de União

³³ O Catálogo teve o objetivo de facilitar o contato entre os grupos dos movimentos negros, tendo em vista as diversas organizações de eventos para o expediente festivo do Centenário da Abolição da Escravatura. O lançamento do Catálogo, realizado no espaço cultural Sérgio Porto, no Rio de Janeiro, contou com aproximadamente 300 pessoas, dentre elas, personalidades ligadas ao Movimento Negro, a exemplo de Abdias do Nascimento, Januário Garcia, Joatan Villela, Micênio Santos e Milton Gonçalves (DAMASCENO; SANTOS; GIACOMINI, 1988).

e Consciência Negra (Grucon), Movimento Negro Unificado (MNU) (DAMASCENO; SANTOS; GIACOMINI, 1988).

Com isso, destacamos também outros movimentos/entidades, vinculados aos sujeitos das pesquisas analisadas, a exemplo da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (Abpn), Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (Neab), Coordenadoria de Gênero, Raça, Ações Afirmativas e Identidades (CGRAI/CEFET-MG), Núcleo de Estudos Negros (NEN), Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (Cenarab) e o próprio GT21, Educação e Relações Étnico-Raciais, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), *locus* deste estudo.

Esses dados demonstram a presença significativa desses vários movimentos negros em Minas Gerais e no país como um todo. Com a indicação quantitativa desses movimentos, não queremos afirmar que eles são homogêneos; ao contrário, são constituídos de forma plural, instável, móvel, em diferentes contextos e lugares. Nestas duas dimensões, as diversas ações, vinculadas aos campos da política, saúde, educação e cultura, para citar alguns, construíram outros saberes para uma identidade negra positiva, num dado momento em que as práticas discursivas e não-discursivas da ideia de democracia racial e o movimento de “embranquecimento” da população negra instituíam-se numa relação de dominação e normalização, na qual estas duas práticas, no contexto do século XX, se apresentavam como “categorias de um novo discurso racialista” (GUIMARÃES, 2009, p. 55). De um lado, temos, então, este novo discurso que transparece uma “sofisticação” ou atualização das tecnologias do poder; do outro, temos a emergência dos movimentos negros construindo resistências e novas subjetividades coletivas.

Vale destacar que na perspectiva analítica foucaultiana, tendo em vista que o poder não é algo personalista, que se tem ou se possa adquirir e compartilhar, mas se exerce ascendentemente a partir de diversos pontos, a resistência coexiste com o poder. Neste sentido, onde há poder, há resistência, sendo necessário levar em consideração a rigurosidade relacional das correlações de poder, nas quais não podem existir fora de uma multiplicidade de pontos de resistência, componentes de toda a rede de poder, que representam, dentro destas relações, o papel de alvo, de adversário, de apoio. Assim, as resistências precisam ser observadas em sua pluralidade:

[...] não existe, com respeito ao poder, *um* lugar de grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessários, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas,

violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. [...] As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que sejam ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada. Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível (FOUCAULT, 1988, 91-92, grifo do autor).

Nesta perspectiva, se as ausências e os silenciamentos continuam permanecendo a favor de uma colonialidade do saber, denotando uma injustiça epistêmica, isto é, o não-lugar das relações étnico-raciais na Epjai; por outro lado, emerge a agência das/dos intelectuais negras/negros nos movimentos negros, vinculados aos núcleos, associações, entidades e grupos de estudos afro-brasileiros que têm sido centrais para a produção de saberes e conhecimentos decoloniais, instituidores de lutas e resistências. Neste movimento, é possível afirmar, com base em Foucault (2006), que as resistências, as insurreições fazem parte da história, mas, de alguma maneira, lhe escapam. Sendo assim, “[...] o movimento com que um só homem, um grupo, uma minoria ou todo um povo diz: ‘Não obedeco mais’, e joga na cara de um poder que ele considera injusto o risco de sua vida - esse movimento me parece irreduzível” (FOUCAULT, 2006, p. 77).

Há, também, nas modalidades enunciativas das pesquisas analisadas, a indicação de um apagamento epistêmico. A maneira insólita com que vem sendo produzido conhecimento na interface relações étnico-raciais e Epjai é “diagnóstica” para compreender as diversas camadas do racismo epistêmico e elaborar uma reivindicação do lugar das questões raciais nesta modalidade educativa, neste mesmo movimento insurgente que acabamos de mencionar.

Apesar da emergência de intelectuais negras e negros no âmbito de conhecimento acadêmico, com maior força a partir dos anos 1990³⁴, e de uma alargada e qualificada produção nas diversas áreas de conhecimento, especialmente nas ciências sociais e humanas (GOMES, 2009), ao olhar para as produções científicas das quais nos propomos analisar, tanto em termos de resultados quantitativos quanto em suas próprias indicações e discussões, ainda podemos perceber a categoria do não-lugar das questões raciais no contexto acadêmico-científico, particularmente nas pesquisas em Epjai, o que pode indicar, também, um certo olhar reducionista e, ao mesmo tempo, universalista para essa modalidade. Se a Epjai é racializada, como demonstramos no decorrer deste trabalho, torna-se central a importância da construção de saberes e conhecimentos contra-hegemônicos e decoloniais nas pesquisas desse campo.

³⁴ Gomes (2009) afirma que este período decorre pela “[...] formação de uma nova geração de negros e negras que concluem a pós-graduação nos anos 80 e se inserem na universidade, sobretudo a pública, como pesquisadores”.

Importante lembrar, assim como já fizemos em outros momentos deste texto, das práticas discursivas e não-discursivas no campo científico que se instituíram a partir do final do século XIX e início do século XX, nas quais tentaram, na dimensão acadêmica e científica, produzir verdades a partir das teorias racialistas a favor de uma supremacia branca. A tentativa de instituir uma tecnologia de poder por meio da ciência produziu saberes que foram, posteriormente, confrontados com outros saberes, por outros sujeitos. Estes processos, bem como a ideia de democracia racial, apesar de serem rejeitados no âmbito da intelectualidade e da própria realidade, se instalaram no imaginário social, afetando “[...] não somente o campo da produção intelectual e a sociedade de um modo geral, mas de maneira específica, a vida e as trajetórias de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros e negras, inclusive, na educação” (GOMES, 2009, p. 423).

Estes aspectos podem ser levados em consideração quando olhamos para as ausências produzidas no campo intelectual da Epjaj; ausências que são mediadas por práticas discursivas esvaziadas da questão racial, como se as trajetórias escolares dos sujeitos jovens, adultos e idosos, os currículos, as práticas pedagógicas e a própria escola, enquanto instituição, fossem isentas dessa questão, mesmo frente a uma realidade que, nela mesma, denuncia as desigualdades, o racismo e o preconceito racial.

Tomando como base as proposições de Gomes (2009), entender esses processos e trabalhar para transformação desse quadro, que evidencia uma certa invisibilidade, coloca-nos diante de velhos e novos desafios: o primeiro, à medida que as pesquisadoras e pesquisadores negros adentram ao âmbito acadêmico, espaço marcado pelas relações de poder, vão estar diante de tensionamentos entre os conhecimentos hegemônicos e não-hegemônicos, numa relação entre ciência, poder, classe, raça, gênero e racismo; segundo, compreender que há, na academia, espaço de significativa expressão da branquitude, e nas ciências humanas, uma especificidade no trato da raça e da intelectualidade negra; terceiro, a presença desses agentes intelectuais negros e negros na academia, agora como “ex-objetos”, instaura outros tensionamentos epistemológicos e políticos.

É possível perceber, com relação às produções científicas, que, nas práticas discursivas, sobressai a falsa dicotomia da relação classe-raça, num movimento de sobreposição de uma a outra. Entendemos que a questão racial, as formas de dominação exercidas por meio do racismo e os modos que o racismo estrutura a sociedade precisam ser analisadas junto com a questão de classe, com as formas de exploração, com as condições históricas, políticas e econômicas etc. e vice-versa. Ligado a isso, também é preciso considerar essas relações na perspectiva da interseccionalidade, sob um movimento contra ortodoxo, raça-gênero-classe.

Para citar uma das intelectuais, dentre tantas outras, que fazem esse movimento há bastante tempo – e o faz com louvor –, nos remetemos a Davis (2016). Em *As mulheres negras na construção de uma nova utopia*, referenciado no prefácio de *Mulheres, raça e classe* (2016), escrito pela filósofa Djamila Ribeiro, Davis (2011) destaca, de maneira sistemática, essa relação:

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. **É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe.** Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras (DAVIS, 2011, p. 1, grifos nossos).

Neste sentido, a produção de pesquisas no campo da Epjai que esvaziam e invisibilizam as questões étnico-raciais, tomando como centralidade apenas a classe social, tendem em não considerar as situações específicas dos sujeitos que compõem tal modalidade educativa. É preciso negar, portanto, as tecnologias do racismo epistêmico, produtoras dessas várias ausências, silenciamentos e apagamentos. É preciso questionar o regime de verdade de uma ciência que coloca o corpo negro e suas subjetividades como “objeto”, colonizando-os. É necessário, ainda, negar o epistemicídio, construir, em um movimento contrário, resistências, saberes e epistemologias decoloniais.

Este capítulo se dedicou em compreender os principais resultados de pesquisas científicas desenvolvidas no Brasil por meio de produções apresentadas e publicadas no GT 18 e 21 da Anped. No próximo capítulo, conforme anunciamos na Introdução, buscamos compreender, por meio de discursos normativos, como são apresentados os dois campos de conhecimento em questão, as relações étnico-raciais e a Epjai.

A close-up portrait of Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, an elderly Black woman with short, curly hair, looking directly at the camera. The background is a soft, out-of-focus light brown.

4 A EMERGÊNCIA DE DISCURSOS NORMATIVOS NOS CAMPOS DA EPJAI E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS ENTRECruzADOS

Sabe-se que da lei à nova mentalidade e à ação efetiva, há muito que desfazer, refazer e fazer. De qualquer forma, seja em virtude de pressões internas feitas pelos movimentos sociais, seja pelos preceitos constitucionais, seja por força de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, [...] temos, em nossas plagas, cada vez com mais clareza, a compreensão de que as sociedades multiculturais terão dificuldades de se tornarem justas e democráticas, se não resolverem os problemas causados por opressões e discriminações; se não estiverem dispostas a integrar lutas contra injustiças, sem paliativos que visem mera inclusão, novo termo, para designar assimilação (SILVA, 2007, p. 499).

Figura 9: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva³⁵

Fonte: <http://38reuniao.anped.org.br/noticia/entrevista-com-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva-ufscar-sessao-especial-contexto-nacional>. Foto: Irene Santos (2017).

³⁵ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é intelectual, escritora, ativista, Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). Foi conselheira, na condição de notório saber, do Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial, ente 2015 e 2016. Foi Conselheira da Fundação Cultural Palmares, mediante Portaria nº 141/2011. Foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), entre 2002 e 2006, sendo, nesta condição, relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Foi homenageada, em 2011, pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), recebendo o prêmio Educação para a Igualdade, por ser a primeira mulher negra a ter assento no CNE, pelos serviços importantes prestados ao País e pela importante e destacável contribuição para a educação brasileira no combate ao racismo (PLATAFORMA LATTES, 2021).

4 A EMERGÊNCIA DE DISCURSOS NORMATIVOS NOS CAMPOS DA EPJAI E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: diálogos entrecruzados

Este capítulo apresenta a análise da emergência do discurso normativo, considerando os campos da Epjai e relações étnico-raciais em diálogo com postulados foucaultianos. A relação entre os documentos dos dois campos de conhecimento nos permite analisá-los como “monumentos”, tendo em vista as descontinuidades históricas, a crítica radical de um sujeito que se constitui no interior dessa história, as formas de governamentalidade, o discurso enquanto jogo estratégico e os domínios do saber na relação com as práticas sociais. Além disso, temos como ponto de partida o entendimento de que a educação, apesar de incorporar-se enquanto direito, no qual os indivíduos acessam diferentes tipos de discurso, distribui-se em seu sistema sob “[...] as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1999, p. 43-44).

Elaboramos, portanto, uma arqueogenealogia dos discursos normativos, sob o entrelaçamento das temáticas em questão, por meio de 16 documentos, ou monumentos discursivos, apresentados no capítulo 2, tomando como recorte temporal documentos produzidos a partir de 2003, além de outros mais gerais, anteriores a esse período, os quais contribuem para o entendimento de exterioridades discursivas, ou seja, as condições de possibilidade dos discursos.

4.1 A Epjai como direito no dispositivo normativo

O Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 11/2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Epjai nas quais evidenciam a subjetividade do direito público. Segundo Cury, relator do documento, o “[...] direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade” (BRASIL, 2000, p. 22-23). O Parecer também define a Epjai a partir de três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. No que condiz à função reparadora, a redação do documento expressa o reconhecimento dessa modalidade como uma dívida social, implicando, no âmbito dos direitos sociais, à reconstituição de direitos e acesso aos bens reais, sociais e simbólicos, negados historicamente (BRASIL, 2000).

A Epjai, muito mais que uma modalidade educativa, componente da Educação Básica, é um campo de lutas, embates e conquistas históricas. Enquanto direito, esta modalidade teve seu ápice a partir da CRFB/88, compreendida, legitimada e detalhada pelo Congresso Nacional como componente da Educação Básica por meio da LDBEN, nº 9394/96, nos artigos 37 e 38, os quais determinam destinação gratuita do ensino fundamental e médio, do ponto de vista do acesso e permanência (e aprendizagem), àqueles que não os tiveram na idade prevista em lei, levando em consideração suas diversas características e peculiaridades (BRASIL, 1996).

O direito alcançado, do ponto de vista normativo, sucedeu de um jogo de forças nos âmbitos político, social e educacional, concomitantemente ao período de redemocratização da sociedade brasileira, após 21 anos de ditadura no golpe civil-militar de Estado, no período entre 1964 e 1985, que data um processo de descontinuidade das diversas ações institucionais e sociais no campo da cultura e educação popular de pessoas jovens, adultas e idosas que vinham sendo desenvolvidas no início da década de 1960.

Do dispositivo escolar, no período de auge ditatorial, destacamos o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e o Ensino Supletivo, que operavam a favor das tecnologias de poder, estratégicas para os jogos políticos e sociais que se instituíam à época. Por meio do Mobral, de acordo com Paiva (1982), tentou-se instaurar, junto às camadas populares, um discurso salvacionista e nacionalista a favor da legitimidade do regime, quando o Ato Institucional nº 5 (AI-5)³⁶ ganhava força em articulação com as classes médias, podendo levar em consideração a hipótese “[...] de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população” (PAIVA, 1982, p. 98-99). Na mesma perspectiva de aligeiramento e esvaziamento das práticas pedagógicas e dos conteúdos, instituiu-se o Ensino Supletivo, por meio da LDBEN, nº 5692, de 11 de agosto de 1971, de caráter totalmente tecnicista a propósito do desenvolvimento nacional, em meio a um discurso de reforma escolar, ou melhor: pautando-se numa suposta modernização socioeconômica, observada no país na década de 1970, emergia o discurso de um projeto de escola e educação coerente com esse avanço. Fica muito evidente, nas práticas discursivas desses dois movimentos, a apropriação do sistema educacional como um controle de massa para disciplinar

³⁶ O AI-5, de 13 de dezembro de 1968, emitido pelo então presidente Artur da Costa e Silva, data o período de aprofundamento da ditadura, com a centralização de poderes à figura do presidente da República. De acordo com sua própria redação, o AI-5 concedia ao Presidente da República intervenções nos estados e municípios, desconsiderando quaisquer parâmetros limitadores constitucionais, além da suspensão de direitos políticos e cassação de mandatos. O discurso em torno do Ato se instituiu mediante a um falso ideal de “poder revolucionário” e “ordem democrática”, a despeito do que chamavam de “atos subversivos” nos campos político e cultural (BRASIL, 1968).

os corpos ao modelo de desenvolvimento socioeconômico que se pretendia para o país. No entanto, de outro ângulo, essas reformas na educação contribuíram, de alguma maneira, para os desdobramentos da Epjai ao ensino fundamental e médio, bem como à formação profissional, ainda que restrita apenas ao âmbito formal (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O processo de redemocratização social marcou a emergência e o fortalecimento dos vários movimentos sociais e políticos, que se organizavam ainda no cenário ditatorial:

Foi um momento histórico em que antigos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil, que haviam emergido e se desenvolvido ao final dos anos 70, ocuparam espaços crescentes na cena pública, adquiriram organicidade e institucionalidade, renovando as estruturas sindicais e associativas preexistentes, ou criando novas formas de organização, modalidades de ação e meios de expressão (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

Dentre outras questões, os movimentos de resistência ao regime e seus próprios conflitos e contradições internas inauguram a CRFB/88 e, anos depois, a LDBEN, lei nº 9394/96, que trouxeram no discurso normativo a Epjai como componente da educação básica. No entanto, do ponto de vista da finalidade imediata dos direitos fundamentais, Camargo Júnior (2017) ressalta que, apesar da normatização empregada por meio desses dispositivos normativos, estas determinações, por si só, são insuficientemente eficazes, tendo em vista o cenário brasileiro atual, marcado por déficits, principalmente na educação. Sendo assim, ao mesmo tempo em que a Epjai alcançou um importante lugar no discurso jurídico, permaneceu no discurso o seu reducionismo à ideia de suplência, bem como a falta de políticas direcionadas à permanência e à garantia do direito de aprender dos educandos no espaço escolar.

É importante mencionar, também, algumas políticas instituídas para a Epjai durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), que presidiu entre 2003-2006 e 2007-2010, a exemplo do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem), Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja), Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que passou, em 2011, a compreender também o eixo “Inclusão”, tornando-se Secadi³⁷,

³⁷ Consideramos destacar, com base em Taffarel e Carvalho (2019, p. 85), que a criação da Secadi não se efetivou exclusivamente mediante aos interesses governamentais, mas foi fruto de embates intensos pela Reforma Agrária e Educação. As autoras destacam dois marcos históricos: “[...] (1) O Massacre de Corumbiara, que ocorreu em 9 de agosto de 1995, em Corumbiara, Rondônia, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, deixando 10

a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja) e a inclusão da Epjai no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Apesar da tendência de reprodução do conservadorismo econômico, das descontinuidades e, em alguma medida, redução da Epjai ao assistencialismo – para citar algumas contradições –, notamos um esforço do governo referido à universalização do acesso à educação.

Segundo Barbosa e Silva (2020), podemos perceber, no governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016), do PT, a continuidade dessas ações, bem como a proposição de outras, a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), implementado em 2011, incluindo a Epjai em suas proposições, e o PNE, 2014-2024, com metas e estratégias direcionadas à Epjai.

No Brasil atual (2019-2021), a conjuntura político-educacional cada vez mais acentua os pressupostos econômicos neoliberais, por intermédio de uma base governista pautada num governo *anti-establishment* que reproduz a “velha política”. Nesse âmbito, a educação tem sido vista a partir da lógica mercadológica que reverbera diretamente na condição de exclusão dos estudantes da Epjai. Di Pierro e Haddad (2015) constatam que esse movimento neoliberal diante dos avanços educacionais, no sentido dos direitos, tanto no Brasil quanto no mundo, demonstra ter força ao observarmos “[...] o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199). Temos, portanto, um jogo de forças que se instituiu nessa tendência neoliberal com o golpe de Estado – maquiado de *impeachment* –, em 2016, ao governo legítimo da presidenta Dilma Rousseff, reeleita democraticamente, acusada de crimes de responsabilidade fiscal. Mesmo com a absolvição da Presidenta sobre as irregularidades das quais foi acusada, o discurso de ódio antipetista e “anticorrupção”, principalmente das frentes políticas de extrema direita, tiveram grande aprofundamento em meio à sociedade.

O governo Bolsonaro – saudosista da ditadura militar –, eleito em 2018 impulsionado por esses discursos, demonstra, de forma explícita, a força dos movimentos neoliberais e, por efeito, as invisibilidades e descontinuidades das políticas educacionais, especificamente da Epjai. Dentre elas, considerando a reforma administrativa promovida pelo Decreto nº 9465/2019, destacamos a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que atuava no desenvolvimento de políticas para a Epjai, e a

mortos e, (2) o Massacre de Eldorado de Carajás, que ocorreu em 17 de abril de 1996, nos municípios de Eldorado de Carajás, no Pará, e deixou 19 mortos”.

extinção da Cnaeja, pelo Decreto nº 9759/2019, com a modificação do Sistema Nacional de Participação Social (BARBOSA; SILVA, 2020).

A extinção da Secadi e da Cnaeja, bem como os movimentos antidemocráticos e descontínuos no campo da Epjai, não significam apenas uma supressão quantitativa das políticas públicas (TAFFAREL; CARVALHO, 2019), mas expressa um avanço das tecnologias de poder neoliberais a favor do capitalismo, sob discursos e práticas discursivas de falsa democracia, nacionalismo, patriotismo e repulsa às minorias sociais. Do ponto de vista normativo, a Epjai continua submetida a processos de descontinuidades e apagamentos, frente às tecnologias de poder autoritárias e ao consequente esvaziamento das políticas públicas e educacionais para essa modalidade, compondo um projeto crescente de governamentalidade das camadas populares, por meio da subordinação política, econômica e social, o que nos permite afirmar que ainda temos um longo caminho para a obtenção da garantia efetiva de direitos e desenvolvimento significativo no contexto da Epjai na agenda governamental.

É com a finalidade da reivindicação desses direitos que os Fóruns da Epjai, espalhados pelo Brasil, têm se movido, desde 1996, por meio de seus diversos atores (estudantes, professores, pesquisadores, gestores, movimentos sociais). Os Fóruns são organizações civis importantes para articulação de políticas, junto a diversas instituições, e construção de saberes, sob um diálogo horizontal com os sujeitos envolvidos. Desde sua construção, os Fóruns criaram, gradualmente:

[...] um movimento nacional com o objetivo de estabelecer uma interlocução com os organismos governamentais a fim de intervir na elaboração de políticas públicas para a EJA. Os Fóruns são espaços privilegiados de discussão, intercâmbio e socialização de experiências com o objetivo de contribuir para a formulação de políticas de ação (CAMPOS; VENÂNCIO; SOARES, 2007, p. 1).

Os Fóruns encontraram potencialidade principalmente na ocasião da quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea), promovida pela Unesco em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, na qual foi construída a *Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro*, documentos finais dessa Conferência, centrais para as discussões em torno da Epjai.

Entre diversos espaços, entidades e instituições, especialmente no campo acadêmico, destacamos a atuação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Para citar algumas ações, Santos e Miranda (2020) sublinham a formação de professores para a Epjai, mediante a formação específica em Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia; participação da Uneb, uma das principais parceiras, no Programa Todos Pela Educação (Topa); criação do

Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja); implantação do Observatório da Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal; Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (Mpeja). A Uneb compõe, portanto, um espaço-tempo de grande importância das políticas voltadas para a Epjai, especialmente no estado da Bahia³⁸

Reafirmamos, assim, em diálogo com o que já viemos discutindo no capítulo anterior: se, de um lado, observamos a potencialização dos discursos e práticas neoliberais, bem como de formas de governamentalidade centradas em políticas de descontinuidades da Epjai; de outro lado, observamos o movimento de resistência, tanto no âmbito normativo quanto científico, de diversos sujeitos, coletivos e instituições, dentro dessa relação que chamamos de saber-poder. Daí que, se há poder, há resistência.

4.2 O dispositivo normativo na interface relações étnico-raciais e Epjai

Tendo em vista essas reflexões, baseadas no dispositivo normativo, entendemos que o campo da Epjai é instituído a partir de movimentos e diálogos coletivos amplos, a fim de garantir a efetivação dos direitos sociais, da igualdade e da equidade. Os movimentos de negação e exclusão desses sujeitos, marcados pela história educacional no Brasil, ganham mais densidade quando observamos a discrepância do acesso à educação entre pessoas negras e brancas. Nessa perspectiva, Arroyo (2005, p. 29) afirma que desde a constituição da Epjai os sujeitos desta modalidade são os mesmos: “[...] pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, culturais [...]”. Assumir esses coletivos implica caracterizar a Epjai como uma política afirmativa (ARROYO, 2005), tendo em vista que esta modalidade é racializada.

Carreira (2014) observa que, embora a população negra seja majoritária na Epjai, representando cerca de 70%, há uma invisibilidade desses sujeitos na elaboração de políticas e nas práticas pedagógicas. Além disso, é importante sempre ter em vista que as trajetórias de escolarização de pessoas negras são evidentemente discrepantes quando comparadas com as trajetórias de pessoas brancas; a escola oferecida para pessoas brancas não é a mesma escola oferecida para pessoas negras. Os dados estatísticos demonstram com clareza que a população negra sempre foi colocada à margem do processo educacional. Desse modo, torna-se

³⁸ No limite deste texto, não foi possível realizar um levantamento de outras instituições no estado da Bahia. No entanto, destacamos sua existência em diversos espaços, a exemplo da nossa experiência mais próxima: a Uesb, com o grupo Colabor(Ação): estudos e pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn).

necessário refletirmos sobre políticas públicas específicas e proposições pedagógicas e curriculares que considerem, efetivamente, a amplitude, a diversidade e as peculiaridades dos sujeitos inseridos na Epjai, na intenção de delinear pedagogias da heterogeneidade (IRELAND, 2012). Para isso, precisamos refletir sobre as condições sociais, históricas, econômicas e culturais que os sujeitos da Epjai foram/estão submetidos, além de:

[...] considerar a diversidade, o pertencimento de gênero, de raça, classe social, religião, localização histórico-geográfica, de diferentes níveis de deficiência, de orientação sexual, de história de vida, que tanto os jovens quanto adultos estudantes possuem (SILVA, 2013, p. 2).

Levando em consideração a predominante presença de pessoas negras na Epjai e suas subjetividades, torna-se necessário o olhar mais abrangente das políticas públicas voltadas para esta população, com vistas ao enfrentamento do preconceito racial e do racismo no contexto escolar e nos diversos âmbitos educacionais por meio de uma educação antirracista e decolonial. É, portanto, a partir dessa encruzilhada, relações étnico-raciais e Epjai, que analisamos os discursos normativos em torno desses dois campos.

Após o período de reforma constitucional, presenciamos, na década de 1990, as articulações do Movimento Negro com maior potencialidade, principalmente no tensionamento das políticas de Estado. Um marco histórico muito importante para o movimento em torno da resistência, neste contexto, sob articulação do Movimento Negro Unificado (MNU), de diversas instituições civis negras, de partidos de esquerda, de estudantes, de ativistas e artistas, foi a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 20 de novembro de 1995, em Brasília, em ocasião dos 300 anos de falecimento de Zumbi dos Palmares (1655-1695), reunindo cerca de 30 mil pessoas. A Executiva Nacional da Marcha, com o encerramento das tarefas da Secretaria Nacional da Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, sistematizou a publicação *Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida* (Figura 10), contendo o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, documento entregue a Fernando Henrique Cardoso, o então presidente da República. Na terceira seção do documento, dedicada à educação, destacamos a reivindicação da escola pública, gratuita e de qualidade, a revisão de materiais didáticos e programas educativos, o desenvolvimento de formação docente para as relações étnico-raciais, por meio de programas permanentes de formação, bem como de programa voltado para a “eliminação do analfabetismo”, com o

oferecimento de bolsas de estudos a estudantes negras e negros. Por fim, a reivindicação de políticas de ações afirmativas para acesso ao mundo do trabalho e ensino superior.

Figura 10: Capa da publicação *Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida*, com fotografia da Marcha, em Brasília, em 1995.

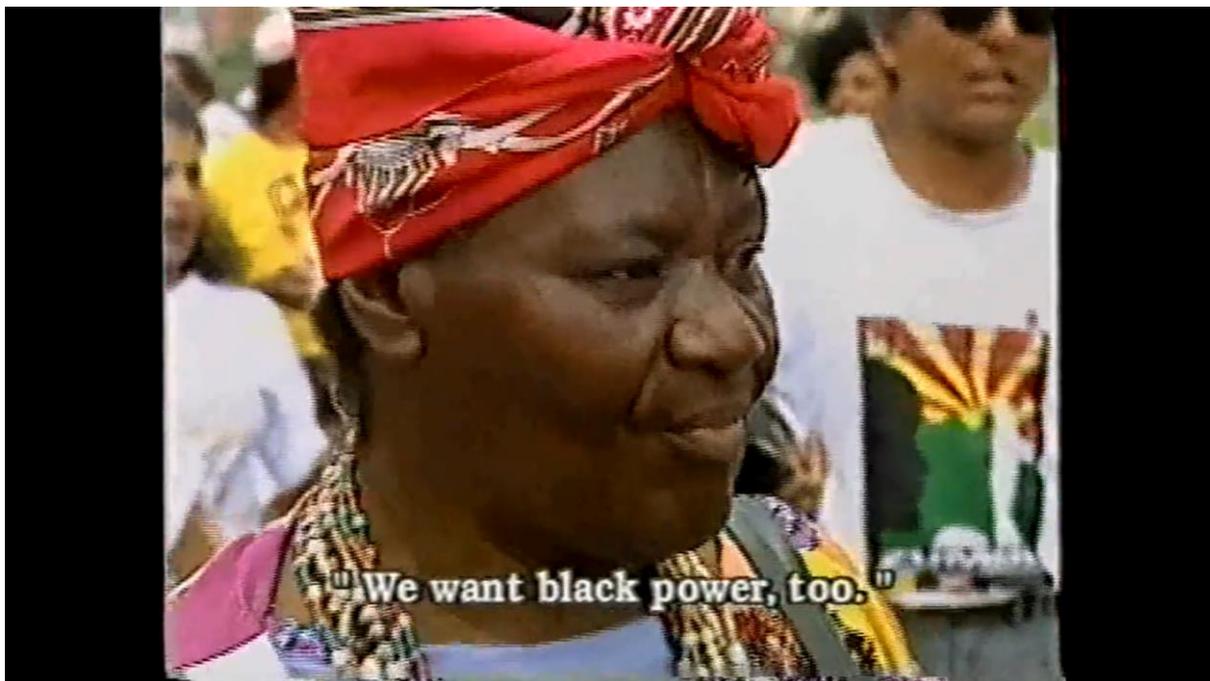


Fonte: Centro de Documentação, Comunicação e Memória Afro-brasileira (Ìrohìn); Foto Capa: Carlos Moura/CB Press.

O importante – porém pouco mencionado – documentário *Marcha Zumbi dos Palmares* (1995) (Figura 11), dirigido e roteirizado por Edna Cristina, registra esse movimento. Com texto de Roberto Menezes, corporizado na voz de Chico Sant’Anna, a narrativa demonstra os discursos do Movimento Negro, sob expressões de ordem diluídas durante a película: “Hoje é dia de negro/Queremos escolas, queremos emprego!”, “Palmares! Zumbi! Assim eu resisti!”, “Preto também quer poder!”, “Reaja! Reaja! Reaja à violência racial!”, “Zumbi vive, racismo, não!”. Os discursos em torno destes ditos versam sobre a reivindicação da situação do negro no país, diante de uma história marcada pelo racismo estrutural como tecnologia de opressão e dominação, nos âmbitos político, social, econômico e educacional. Sem dúvida, foi um momento muito importante para as lutas dos movimentos negros na construção de políticas públicas à população negra. Ao som de Clementina de Jesus, Tia Doca e Geraldo Filme, assistimos mulheres e homens negras/os ocuparem o Congresso Nacional, em momento solene para, além de outros fins, discutir diversas pautas como: a reescrita e ressignificação da história

dos afro-brasileiros, assegurar a titularidade das terras aos remanescentes de quilombos³⁹ e a indenização aos remanescentes dos escravos.

Figura 11: *Frame* extraído do documentário *Marcha Zumbi dos Palmares*, de Edna Cristina (1995).



Fonte: *Frame* 05'35", extraído do Vímeo; “*We want black power, too*”, em tradução atualizada, refere-se ao grito de ordem “Preto também quer poder”.

Refletir sobre esses movimentos implica ter sempre sob o campo de visão as formas de resistência na relação entre saber e poder. Foucault (1995) evidencia e diferencia três tipos de lutas que emergem na segunda metade do século XX, a saber: as lutas que se opõem às formas de dominação, sejam étnicas, sociais ou religiosas; contra as formas de exploração, que separam os indivíduos de sua própria produção; ou as que se opõem à sujeição, às formas de subjetivação e submissão. Mais do que apenas afirmar a caracterização dessas lutas como antiautoritária, é preciso, antes, compreender suas convergências: 1) elas não se limitam a um contexto particular econômico e político de um país, sendo, portanto, transversais; 2) seus embates vão de encontro aos efeitos de poder; 3) são “imediatas”, à medida que criticam as instâncias de poder mais próximas; 4) afirmam o direito à diferença; 5) se opõem aos privilégios do saber; 6) buscam questionar a identidade: “quem somos nós?”, recusando as

³⁹ O dispositivo 68 da Constituição já assegurava o reconhecimento de propriedade definitiva, emitido pelo Estado, aos remanescentes dos quilombos. No entanto, conforme Barros (2016), só houve regulamentação deste dispositivo em 2003, no governo Lula.

abstrações e as verdades científicas e administrativas das quais a resposta a essa questão é irredutivelmente verdadeira.

Essas três últimas características são centrais para compreendermos as lutas instituídas pelo Movimento Negro, principalmente no final do século XX. Relacionado a isto, Foucault (1998) também chama atenção para o retorno do saber, mediante as resistências e insurgências. As resistências e lutas do Movimento Negro em torno da reivindicação política, social e educacional seria, portanto, mediada pela insurreição de saberes dominados, entendidos pelo autor: por um lado, como “[...] conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais” (FOUCAULT, 1998, p. 170); por outro lado, como saberes desqualificados, hierarquicamente inferiores em nível de conhecimento e cientificidade. A insurreição dos saberes não se opõe, necessariamente, aos conteúdos, métodos e conceitos de uma ciência, mas contra os efeitos de poder centralizadores, no contexto das instituições e do funcionamento do discurso científico. Neste sentido, “[...] pouco importa que esta institucionalização do discurso científico se realize em uma universidade ou, de modo mais geral, em um aparelho político com todas as suas aferências” (FOUCAULT, 1998, p. 171).

A transição do século XX ao século XXI marca, portanto, a convergência da insurreição dos saberes dos movimentos negros. No âmbito político, um destacável resultado disso, segundo Gomes (2017), foi o envolvimento do Movimento Negro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada entre os dias 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, na África do Sul. Resultados da Conferência foram debates mais potentes acerca da questão do racismo e da discriminação racial, bem como a construção de políticas de ação afirmativa e a reivindicação junto ao Estado brasileiro, a partir do Plano de Ação de Durban, à adoção dessas medidas.

Neste ritmo de inflexão, destacamos, inicialmente, os principais dispositivos normativos, dos quais representam maior materialização das reivindicações do Movimento Negro à educação para as relações étnico-raciais na agenda governamental, no contexto do governo Lula, a saber: Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003; Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003; Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003; Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004; Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004; Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicado em 2006; Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

A Lei nº 10.639/03, regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, “[...] altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003, p. 1). Este dispositivo determina, também, por meio do Art. 79-B, a inclusão no Calendário Escolar do “Dia Nacional da Consciência Negra” em 20 de novembro. O discurso normativo da referida lei e de seus desdobramentos oficiais é resultado de uma inflexão do Movimento Negro, sob ressignificação e centralidade do conceito de raça, como demonstrado anteriormente. Além disso, podemos observar a centralidade dos discursos das relações étnico-raciais em torno do campo educacional, demonstrando que este campo é um dos mais afetados pelo racismo institucional e epistêmico. São conquistas muito significativas. No limite, apesar dos entraves sobre o texto da referida lei e da insuficiência em sua aplicabilidade, é necessário reconhecer seus efeitos e potencialização de mudança na educação (GOMES, 2010).

Como instrumento de regulação e potencialização dessas políticas, também houve a criação, neste mesmo contexto, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) como órgão de assessoramento imediato ao Presidente da República, responsável pelo acompanhamento e coordenação das políticas voltadas para a promoção da igualdade racial nos órgãos do Governo Federal e a criação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), que focaliza a redução das desigualdades sociais no Brasil, especialmente com relação às desigualdades raciais, pautando-se em três princípios: transversalidade, levando em consideração o conjunto das políticas de governo; descentralização, com articulação entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios; gestão democrática, que tem como objetivo a participação da sociedade, da sociedade civil e Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) nos processos que envolvem a construção das políticas.

Sob desdobramentos da Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP nº 3/2004, em Conselho de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez, além de regulamentar a Lei nº 10.639/03, dispõe atendimento aos propósitos do CNE/CP 6/2002, buscando cumprir as regulamentações do ponto de vista do direito à igualdade social e racial e do reconhecimento das histórias e culturas do povo negro. De acordo com sua própria redação, o documento “[...] procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004, p. 2). Podemos notar o discurso do conceito de raça, cuja perspectiva pauta-se em pressupostos sociológicos, que entendem a raça como uma construção social. Dessa forma, os discursos

sobre o negro e a raça reverberam processos de ressignificação no campo científico e normativo. Sob essas discussões, o Parecer prevê, como parte dos componentes curriculares, a inclusão da questão racial em cursos de Licenciatura, na formação continuada de docentes (Educação Básica e Ensino Superior), na Educação Fundamental, na Educação Média e na Epjai (BRASIL, 2004).

No que se refere à Epjai, destacamos dois documentos que reservam seções especialmente para tratar sobre esta modalidade, quais são: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana.

O documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicado em 2006, por meio da Secad, é resultado de uma construção coletiva que contou com aproximadamente 150 pessoas envolvidas, dentre elas, pesquisadoras/es e educadoras/es, sob articulações em Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília. Os textos que compõem o material pretendem detalhar a política educacional da educação para as relações étnico-raciais, considerando as seguintes etapas e modalidades de educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e Educação Quilombola. Sugerem, além disso, atividades a serem construídas nos respectivos níveis e modalidades educativas. O texto que trata sobre a Epjai, de coordenação de Rosane de Almeida Pires, elabora o discurso de uma educação antirracista para esta modalidade, reafirmando a necessidade de centralização da questão étnico-racial, tendo em vista a presença majoritária de sujeitos negros, não apenas como um tema transversal, mas pautando-se nos preceitos dos dispositivos normativos, que regulamentam a discussão para além do currículo, perpassando as práticas pedagógicas em geral (BRASIL, 2006).

Nesse ritmo, em 2009, ainda no governo Lula, foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana, o qual orienta os sistemas e as instituições, com relação aos procedimentos adequados para implementação das Diretrizes, tendo em vista o dispositivo normativo da Lei nº 10.639/03, bem como a Lei 11.645/08, que inclui a temática indígena. Sendo assim, o objetivo central do Plano pretende dialogar com os sistemas de ensino e instituições educacionais, com vistas ao cumprimento dos dispositivos normativos, buscando assegurar o direito à educação e à equidade por meio do combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação. O Plano possui 6 Eixos Estratégicos, quais são: 1) Fortalecimento do marco legal, sob institucionalização do objeto do Plano; 2) Política de formação para gestores e

profissionais de educação, tendo como meio a Política de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto 6.755/2009; 3) Política de material didático e paradidático, mediante articulação com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social, que visa ao controle e à participação social nas políticas; 5) Avaliação e Monitoramento; 6) Condições institucionais, referente aos mecanismos institucionais e orçamento voltados para a implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2009).

O Plano possui seção dedicada aos níveis e modalidades de educação. Na seção voltada para a Epjai, dispõe das seguintes ações principais:

Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito à Educação das Relações Étnico-raciais; Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA; Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à Educação das Relações Étnico-Raciais; Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade étnico-racial e o combate ao racismo (BRASIL, 2009, p. 55).

Do exposto, reafirmamos a interconexão da Epjai e relações étnico-raciais como política de ação afirmativa, tanto com relação aos avanços de caráter normativos nos dois campos – que trazem proposições acerca das diversidades e, no limite, da igualdade racial – quanto aos sujeitos que as compõem e se entrecruzam. Se por um lado há uma ausência epistêmica e descontinuidades das políticas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, especialmente na Epjai; por outro lado, essas relações já se fazem presentes nessa modalidade, basta olhar, por exemplo, para o coletivo de educandos que a compõem. Assim, faz-se necessário que os diversos sujeitos que compõem a Epjai tenham conhecimento sobre este movimento de normatização que gira em torno de uma reparação das desigualdades sociais e raciais que, historicamente, constituem a trajetória da população negra brasileira (GOMES, 2010).

O discurso normativo do PNE, Lei nº 13.005/2014, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira, também evidencia essa dupla tendência de esvaziamento das questões étnico-raciais, tratadas de modo transversal e disperso, e da Epjai na qual trata o analfabetismo e as desigualdades raciais como patologias, como se estes fenômenos não fossem socialmente produzidos. Apesar de existir um tópico dedicado a garantir nos currículos

escolares conteúdos referentes às determinações das Leis nº 10.639 e nº 11.645, a discussão no documento é muito diluída, superficial ou quase inexistente. Da imbricação entre relações étnico-raciais e Epjai, a meta 8 busca a elevação da escolaridade média da população entre 18 e 29 anos, a fim de atingir 12 anos de estudo, no mínimo, em 2024, “[...] para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (BRASIL, 2014, p. 9-10), levando em consideração o discurso normativo do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, no qual regulamenta a garantia da igualdade e dos direitos étnicos (individuais, coletivos e difusos) à população negra, bem como o enfrentamento da discriminação e das formas de intolerância étnica. Resultados parciais demonstram que, em 2020, a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, pretos e pardos, alcançou 11.4 e 11.2, respectivamente (OPNE, 2020).

Apesar das diversas ausências produzidas entre os campos da Epjai e relações étnico-raciais, para além dos dispositivos normativos e dos movimentos em torno desses campos, demonstrados até aqui, podemos destacar, também, outras articulações, nacionais e internacionais, que já se dedicam há algum tempo para a construção dessa discussão. Com relação às articulações internacionais, enfatizamos a produção normativa da VI Confinteia e a Confinteia Brasil 6+.

O dispositivo normativo da Confinteia Brasil 6+ reúne, no mesmo evento, o Documento Nacional Preparatório à VI Confinteia, realizada em Belém do Pará, em 2009, bem como a Reunião Técnica Brasileira de Balanço Intermediário do Marco de Ação de Belém e a Reunião de Órgãos Internacionais de Cooperação Técnica, considerando avanços, limites e perspectivas postos a partir da VI Confinteia e a atualização do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. O objetivo do documento referido é “[...] realizar um balanço dos seis anos após a VI CONFINTEA, do proposto e defendido pelo Brasil de 2008/2009 para a política de educação de jovens e adultos, reconhecendo os esforços e os limites impostos à concretização do direito à educação” (BRASIL, 2016, p. 12). A realização da VI Confinteia, em articulação entre o Estado e a sociedade civil, demarcou importante avanço nas discussões em torno das políticas nacionais voltadas para a Epjai. Além disso, o Brasil foi o primeiro país do Hemisfério Sul a sediar uma Confinteia, sendo realizada, nos anos anteriores, respectivamente, na Dinamarca, Canadá, Japão, França e Alemanha (BRASIL, 2009).

Os discursos normativos em torno do entrelaçamento das relações étnico-raciais e Epjai se expressam à medida que esses dispositivos reconhecem o lugar dos sujeitos dessa

modalidade numa perspectiva de educação popular e de educação e aprendizagem ao longo da vida⁴⁰. Além disso:

[...] reafirma o compromisso político do Estado brasileiro, ao reconhecer a negação histórico-estrutural de direitos à cidadania para toda a sociedade, e avançava na garantia do direito à EJA, renovado pelos ainda insuficientes níveis de oportunidades e de condições oferecidos aos setores populares; pela persistência de desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, do campo e das periferias urbanas, entre outros; pela precariedade e pela vulnerabilidade dos direitos humanos fundamentais; pelo avanço da consciência desses direitos; pelas crescentes pressões de coletivos sobre a necessidade de respostas educativas para comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, das periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade; pelos avanços que ocorriam nas políticas públicas socioeducativas, de qualificação, de geração de emprego e renda etc., articuladas especificamente para as juventudes e a vida adulta populares (BRASIL, 2016, p. 11).

O dispositivo normativo reconhece a assimetria entre as trajetórias de escolarização de pessoas negras e brancas, constatando, por exemplo, que a taxa de analfabetismo, em 2006, entre pretos e pardos (14%) era mais de duas vezes superior em comparação com a população branca (6,5%), ou seja, dos 14,4 milhões de pessoas sem o domínio da leitura e da escrita, neste período, “[...] 69,4% eram negros (pretos e pardos), enquanto a participação deste grupo na população total é de 49,5%⁴¹” (BRASIL, 2009, p. 83). Também reconhece a importância dos dispositivos que normatizam a educação para as relações étnico-raciais. No entanto, é importante notar que não há uma discussão aprofundada sobre raça e racismo, por exemplo, sequer estes descritores aparecem diretamente. No lugar disso, o que é evidenciado no discurso normativo dialoga, em alguma medida, com questões étnico-raciais e, por vezes, há uma preferência em referir-se à etnia.

Atrelado a isso, aparece a reflexão sobre o discurso da diversidade na Epjai, entendida a partir do ponto de vista da relação histórico-social-cultural e étnico-racial, da qual busca superação das correntes colonizadoras, escravocratas, elitistas das quais sustentam os regimes de verdade da e na sociedade brasileira e a superação de “[...] preconceitos e discriminação que

⁴⁰ O conceito de educação ao longo da vida, na Epjai, é identificado no discurso normativo como um novo paradigma para essa modalidade, que se opõe à ideia de educação compensatória. No entanto, Ventura (2013) observa que esse discurso não é novo, mas já havia sido discutido desde o final da década de 1960. A autora elabora uma crítica sobre este conceito, observando que o discurso em seu entorno tem fortes influências do conceito de “educação permanente”. Sendo assim, autora destaca que esse discurso tem como plano de fundo a racionalidade econômica dominante, os processos de empregabilidade e competição, localizando-se, portanto, dentro da lógica capitalista e hegemônica.

⁴¹ Dados da Pnad, do IBGE, contam o crescimento significativo da população negra (pretos e pardos). Segundo a base de dados de 2019, a população de cor preta representa 9,4% e a de pardos corresponde a 46,8% (IBGE, 2020b).

reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação” (BRASIL, 2009, p. 30). Assim:

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na *diversidade*. A *diversidade* é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da *diversidade* tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco concepções e propostas de EJA voltadas à formação humana que passam a entender quem são esses sujeitos e que processos político-pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias (BRASIL, 2009, p. 28, grifos do autor).

O discurso da diversidade emerge para pensar os sujeitos da Eja enquanto coletivos, a partir das diferenças, tentando explicar os processos da desigualdade, das exclusões etc. É possível perceber as frequentes ocorrências do discurso da diversidade no interior do dispositivo normativo, por vezes, em sentidos diferentes e até contraditórios em si mesmos, pois carrega, em alguma medida e em determinadas passagens, visões totalizadoras, desconsiderando a relação entre saber e poder, podendo incorrer, para utilizar uma expressão laclauiana, a tornar-se um significante vazio⁴² – se é que não já seja – que diz tudo e não diz nada. Não é à toa que este discurso aparece com grande frequência nesse período histórico, a partir da década de 1990 e com muito mais recorrência nos anos 2000, sobretudo com a ascensão dos governos de esquerda. Rodrigues e Abramowicz (2013) chamam a atenção para duas possibilidades simultâneas com relação ao uso desse conceito: de um lado, pode expressar uma inflexão do pensamento social; de outro, seu uso ambíguo ou indiscriminado “[...] pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 17).

⁴² Estritamente, o termo significante vazio, de acordo com Laclau (2011), seria uma sequência de sons, um significante excessivo desprovido de qualquer função significativa, que pela excessividade se perde em seu sentido inicial, não necessariamente verdadeiro. No entanto, o autor destaca que significante vazio “[...] não é apenas um significante sem significado – que, como tal, estaria fora da significação –, mas um significante significando o ponto cego inerente à significação, o ponto onde a significação encontra seus próprios limites” (LACLAU, 2011, p. 197).

Ao mesmo tempo, também denota uma certa ambivalência, à medida que compreende a diversidade cultural a partir das diferenças como um elemento que afirma as identidades. Portanto, para este discurso, o não reconhecimento desse elemento fortalece o processo de homogeneização do direito à educação, descaracterizando os sujeitos da Epjai. O movimento contrário busca, então, os “[...] *mecanismos políticos de luta pela igualdade sempre que as diferenças se tornarem desigualdades*” (BRASIL, 2016, p. 73, grifo do autor). Essa ambivalência também pode ser justificada pelas (re)flexões, ou inflexões, entre os discursos normativos do Documento Preparatório à VI Confinteia e a Confinteia Brasil+6.

Esse discurso pode, por diversos motivos, não escapar ao esvaziamento da diferença, tendo em vista a premissa da harmonia de identidades “[...] como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber, sendo que a função própria da diferença é borrar as identidades e não instituí-las” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 18). O discurso das desigualdades, apesar de expressar uma denegação que atinge, principalmente, a população negra na Epjai, se detém às diferenças, sem assumir os conceitos de raça e racismo, privilegiando a categoria cultural.

As orientações do Marco de Ação de Belém, produto de mobilizações nacionais e internacionais, que culminou com aprovação em ocasião da VI Confinteia, constroem uma diretriz, pautada na ampliação de um referencial em busca da equidade e da inclusão na Epjai. O discurso normativo em torno da educação inclusiva reafirma sua centralidade no desenvolvimento humano, social e econômico. Neste sentido, o documento afirma:

Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a **conviver em harmonia** e com dignidade. **Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento.** É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos (BRASIL, 2010, p. 11, grifos nossos).

Podemos observar um duplo esvaziamento: primeiro, a tendência em reproduzir que os sujeitos podem conviver em harmonia, esvaziando, numa perspectiva totalizadora, a relação poder-saber e as formas de governamentalidade, tanto no sentido do governo de si quanto nas tecnologias de poder sobre o Outro, engendradas em nossa sociedade; segundo, que o documento omite as políticas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, demonstrando uma certa descontinuidade, haja vista que a própria concepção de Epjai da qual

se baseia considera central, ou pelo menos com importância, as peculiaridades dos sujeitos desta modalidade demarcados nitidamente pela raça. Como discutir e propor políticas educacionais voltadas para a Epjai abandonando o marcador racial? A ideia de que empreender uma política educativa que pretenda cessar as exclusões deste conglomerado que caracterizam como “carências múltiplas”, para que, no fim, se alcance uma certa harmonia, parece-nos, repetimos, totalizadora.

Considerando o que foi discutido até aqui, a evidente e crescente presença da população negra na Epjai, segundo os discursos normativos, implica refletir sobre a prática docente de modo que constitua os educandos enquanto sujeitos e estabeleçam um lugar a eles. Sendo assim, “[...] a construção de uma pedagogia antirracista pressupõe que a fala do sujeito receba tratamento privilegiado e se constitua como um dos aspectos centrais para o desenvolvimento das atividades e construção de projetos para a EJA” (BRASIL, 2006, p. 109). Ao considerar a voz ativa deste sujeito e os saberes que lhe compõem, teremos como fim a matéria-prima que orientará a constituição desses projetos (BRASIL, 2006).

Conceber a Epjai do ponto de vista de uma pedagogia antirracista implica reconhecer a necessidade de estratégias, no âmbito de políticas e práticas, voltadas para a permanência dos sujeitos negros nesta modalidade. Nesse sentido, a realização de um trabalho “[...] a partir dessa concepção se fundamenta inteiramente nos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem coletivo, tanto estudantes quanto educadores/as aprendem e ensinam, respeitam e são respeitados em suas diferenças” (BRASIL, 2006, p. 109).

A reflexão sobre os discursos e práticas normativas que permeiam a emergência das relações étnico-raciais na Epjai sempre recai nas formas de governamentalidade, na relação entre poder e saber e nas formas de resistência. A luta do Movimento Negro ou dos Movimentos Negros, e dos diversos sujeitos que se levantaram contra um poder hegemônico, totalitário, nos diversos períodos históricos, emerge das microfísicas, das relações desenvolvidas no cotidiano, impregnadas na tensão saber-poder e não, necessariamente, dos grandes feitos e conquistas. É necessário, portanto, observar essa história a partir de sua própria ascendência. As discontinuidades das políticas educacionais sobre essas temáticas colocam as lutas em um campo mais ou menos complexo: “[...] à medida que o Movimento Negro aprimora a sua luta por emancipação social e pela superação do racismo, mais se intensifica a variedade de formas de opressão e de dominação contra as quais eles têm de se contrapor” (GOMES, 2017, p. 38). Sendo assim, as insurgências que se opõem a uma forma de governamentalidade, ao governo do Outro, ao poder totalitário, à colonialidade do saber e do ser constroem, sempre, novas formas de resistência às tecnologias de poder. Quando falamos

em poder e resistência, não buscamos essencializá-los, mas colocá-los em exercício: onde há poder, há resistência. Onde há resistência, há poder.

A racialização da Epjai justifica, em grande medida, seu entrecruzamento com as relações étnico-raciais. No entanto, podemos perceber a ausência de discussões e políticas educacionais que colocam em evidência essa relação. As ausências são produzidas. O estatuto dos discursos científico e normativo, os quais analisamos neste trabalho, se exerce em suas exterioridades. Daí que, considerando estas exterioridades discursivas, não há uma dicotomia entre os dois, pelo contrário, estão ligados a um mesmo conjunto de regras, distinguíveis no decorrer dos períodos, mas que tomam o usufruto de uma ciência considerada verdadeira, erudita, dominante.

Nas próximas páginas, dedicamo-nos em apresentar algumas considerações finais alcançadas mediante a análise dos dados aqui socializados. Ou melhor, sem o compromisso de realizar uma história metafísica, de buscar origem das coisas ou a sua essência, mas comprometidos com o *a priori* histórico, com o que as coisas são sem essência, com a emergência dos discursos científicos e normativos na interface relações étnico-raciais e Epjai, tratamos muito mais de interrogar uma ciência dominante, de detectar as descontinuidades históricas, de olhar para as exterioridades discursivas. Sendo assim, não oferecemos aqui uma resposta exata para as questões colocadas, sequer o que chamamos de “considerações finais”, mas a construção de um pensamento no qual podemos sempre recorrer, refazer e questionar.

ENTRE LIMIARES E INFLEXÕES, CONTINUIDADE(S)...

Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo: negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial nesse país, vai ser muito difícil no Brasil, chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial. [...] Em termos de movimento negro e no movimento de mulheres se fala muito em ser o sujeito da própria história; nesse sentido eu sou mais lacaniana, vamos ser os sujeitos do nosso próprio discurso. O resto vem por acréscimo. Não é fácil, só na prática é que vai se percebendo e construindo a identidade, porque o que está colocado em questão também, é justamente de uma identidade a ser construída, reconstruída, desconstruída, num processo dialético realmente muito rico (GONZALEZ, 2019, p. 223-224).

Figura 12: Lélia Gonzalez⁴³ (à esquerda).

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/walter-porto/2020/07/zahar-resgata-obras-de-lelia-gonzalez-intelectual-negra-de-renome-internacional.shtml>.

Nós somos sobreviventes e somos testemunhas, porta-vozes dos que foram mortos e silenciados. Nós estamos aqui. A elite intelectual deste país, no começo do século 20, só tinha uma preocupação: quanto tempo levaria para esta mancha negra ser extinta. Uns diziam que até 2015 essa mancha negra estaria extirpada. Nós somos sobreviventes. Vivemos e viveremos. Nós não só sobrevivemos como agora estamos em ação. Nós, mulheres negras, somos a vanguarda do movimento feminista nesse país; nós, povo negro, somos a vanguarda das lutas sociais deste país porque somos os que sempre ficamos para trás, aquelas e aqueles para os quais nunca houve um projeto real e efetivo de integração social. Doravante, nada mais será possível sem nós (CARNEIRO, 2017).

Figura 13: Sueli Carneiro⁴⁴ (à direita).

Fonte: <https://revistacult.uol.com.br/home/sueli-carneiro-sobrevivente-testemunha-e-porta-voz/>.

⁴³ Lélia Gonzalez (1935-1994) foi uma intelectual mineira, historiadora, geógrafa, filósofa, socióloga, antropóloga e militante do movimento negro e do movimento de mulheres negras. “Participou da criação do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN-RJ), do Movimento Negro Unificado (MNU), em nível nacional, do Nzinga Coletivo de Mulheres Negras-RJ, do Olodum-BA, dentre outros” (GELEDÉS, 2015). Autora das obras *Festas populares no Brasil* (1987), *Lugar de negro* (1982), em parceria com Carlos Hasenbalg, e vastos artigos dos quais se destacam *A importância da organização de mulheres negras no processo de transformação social* (1980), *Por um feminismo afrolatinoamericano* (1988), *Racismo e Sexismo na Sociedade Brasileira* (1989). A obra da autora, apesar de estar submetida aos processos de injustiças e apagamentos epistêmicos, é central para as discussões em torno das relações étnico-raciais, mais especificamente do feminismo negro.

⁴⁴ Aparecida Sueli Carneiro Jacoel é uma ativista do Movimento Feminista e do Movimento Negro, intelectual, teórica, escritora, filósofa e doutora em Educação. Fundadora do Geledés, Instituto da Mulher Negra. Possui vasta obra intelectual, dentre as quais destacamos *Mulher negra: Política governamental e a mulher* (1985), em parceria com Thereza Santos e Albertina de Oliveira Costa, *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (2005), *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil* (2011), *Escritos de uma vida* (2018). É uma das mais importantes referências no campo de conhecimento das relações étnico-raciais e do feminismo negro.

ENTRE LIMIARES E INFLEXÕES, CONTINUIDADE(S)...

Pensar a emergência dos discursos científicos e normativos entre os campos das relações étnico-raciais e Epjai, tendo como base os postulados foucaultianos, foi (e é) um grande desafio. Primeiro, porque o entrelaçamento dessas temáticas nos coloca diante de uma encruzilhada de denegações epistêmicas e descontinuidades no âmbito das políticas públicas. Segundo, porque o pensamento foucaultiano localiza-se em inflexões, limiares e deslocamentos do modo de fazer-pensar histórico, ou melhor, nos tensiona para o encontro da contra-história, negando o estatuto de uma história linear, da origem das coisas, para buscar as descontinuidades e exterioridades discursivas, tentando compreender quem somos nós hoje ou, de outro modo, quem estamos nos tornando. Este exercício se opõe ou pelo menos questiona a nossa própria “tradição” acadêmica e os saberes cheios de erudição, cientificidade, essencialidade e verdade. Nessa perspectiva, preferimos apresentar uma relação entre os limiares, as inflexões e os questionamentos, ao invés de elaborar “considerações finais”, como se o pensamento e a história fossem lineares, com um início, meio e fim.

A partir desse movimento, assim como apresentamos na parte introdutória deste texto, nossa investigação propôs, como objetivo central, analisar a emergência dos discursos sobre as relações étnico-raciais na Epjai, mediante aos seguintes objetivos específicos: a) Identificar e compreender os principais resultados de pesquisas científicas desenvolvidas no Brasil, articulando as áreas das relações étnico-raciais e a Epjai; b) Compreender, em discursos normativos nacionais, como são apresentados os dois campos de conhecimento em questão, as relações étnico-raciais e a Epjai. Sistematizamos, portanto, essas reflexões (ou inflexões), tendo como direcionamento estes objetivos específicos.

As reflexões elaboradas até aqui expressam que os discursos científicos voltados para essa interface temática, Epjai e relações étnico-raciais, são análogos pela urgência de investigações a este respeito, basta considerar, como enfatizamos no decorrer do trabalho, a predominância de estudantes negras e negros nessa modalidade, tornando-a racializada. Não temos aqui uma resposta precisa sobre porque os estudiosos do campo de conhecimento da Epjai não consideram, sob maior profundidade, o debate a respeito das relações étnico-raciais. No entanto, temos algumas pistas que podem contribuir para pensar esta questão, tais como: a) a “inconsciência” sobre a desigualdade racial, ou sua omissão, no âmbito acadêmico, sendo este um produto do mito da democracia racial; b) os estudiosos desconsideram a raça como um marcador social que explica as diversas exclusões, bem como optam por não trabalharem com este conceito.

Se considerarmos que as ausências são produzidas histórica e socialmente, podemos compreender a relação entre saber e poder e as forças de um regime de verdade que evocam o discurso ficcional de uma sociedade racialmente democrática e harmoniosa. Neste sentido, foi possível observar, nas modalidades enunciativas, a produção de um apagamento ou injustiça epistêmica, o que nos remete, em alguma medida, à difusão do mito da democracia racial e das teorias pseudocientíficas de embranquecimento social, no século XX, fabricando sujeitos e imaginários sociais. Com esta afirmação, não estamos querendo informar que a história é linear e que os problemas sociais de hoje podem ser explicados como resquícios de um passado, pois, assim, afirmaríamos sua verdade sem qualquer questionamento e tensionamento; ao contrário, se buscamos o confronto entre os saberes-poderes em determinados momentos da história é, imediatamente, para compreender os processos de subjetivação e sujeição dos saberes, negando o binarismo verdadeiro-falso e o discurso metafísico.

Nos discursos científicos, a afirmação do discurso da cultura e de classes sociais, a despeito do marcador racial e de sua centralidade, evidencia uma falsa relação dicotômica entre esses campos, na medida em que o conceito de classe social sobrepõe o conceito de raça. Nessa perspectiva, os estudiosos tomam este primeiro conceito como um parâmetro que explicaria as desigualdades sociais e educacionais das quais os sujeitos da Epjai estão submetidos, sem, no entanto, considerar as problemáticas raciais. Defendemos a nossa argumentação no sentido de que, para entender as questões em torno dessas desigualdades, é necessário considerar os marcadores raciais, tendo em vista o paradigma moderno da nossa sociedade e os processos de subjetivação dos indivíduos. Esta afirmativa também se dilata quando, dentre outros marcadores, pensamos no gênero enquanto objeto histórico. Sendo assim, uma potencialidade deste trabalho pode indicar uma análise voltada para a interseccionalidade, por exemplo. Teríamos, então, o quadro analítico raça-classe-gênero como possibilidade de novos tensionamentos e inflexões voltados à Epjai.

Os discursos científicos também evidenciaram, fortemente, a grande diferença entre as trajetórias de escolarização de sujeitos negros e brancos da Epjai, demonstrando que as desigualdades raciais permanecem. Apesar deste quadro estar explícito empírica e estatisticamente, as instituições escolares ainda se negam pelo trato das relações étnico-raciais em seu âmbito, mesmo sendo previsto em lei. Quando o fazem, muitas vezes, tratam a temática apenas de forma comemorativa ou de maneira inadequada, assim como podemos verificar em muitos livros didáticos. Também foi possível perceber que o olhar para as trajetórias dos sujeitos negros da Epjai, por eles mesmos, compõe um processo de naturalização, mostrando que, socialmente, há lugares estabelecidos para pessoas negras e brancas, motivo que causa

uma autoculpabilização e, até mesmo, a aceitação deste lugar social. Este sentimento de “fora do lugar”, utilizando expressão de Silva (2013), não é exclusivo da Epjai ou da escola, mas da sociedade em geral, compondo o que chamamos de racismo estrutural.

Nesta perspectiva, é essencial discutir sobre a responsabilidade do Estado e das instituições escolares da Epjai na construção de uma educação antirracista e decolonial. Pôde ser observado, também, que as práticas discursivas e não-discursivas das instituições escolares e estatais, por vezes, produzem e reproduzem preconceito e desigualdade raciais, expressando o racismo institucional, cuja concepção baseia-se na existência de conflitos raciais no interior de instituições hegemônicas para manutenção de poder e dominação (ALMEIDA, 2018).

Os currículos e as práticas pedagógicas, demonstrados por meio dos dados, evidenciam práticas discursivas pautadas em pressupostos eurocêntricos, cujas consequências são refletidas pelo abandono e exclusão escolar de sujeitos negros da Epjai. No entanto, precisamos destacar que diversos docentes, negros ou não-negros, buscam discutir e incluir, em suas práticas, a temática das relações étnico-raciais, mesmo que esta iniciativa muitas vezes parta do âmbito pessoal, além de, comumente, encontrarem dificuldades ligadas à ausência de formação para o trato da temática, especialmente com relação aos professores da Epjai. A presença de sujeitos negros nesta modalidade também indica que a oferta de vagas é insuficiente quando as condições específicas para permanência e conclusão são desiguais.

Neste sentido, destacamos que a Lei Federal 10.639/2003 foi constituída sob muitos esforços, principalmente do Movimento Negro, e pôde potencializar os debates acerca das questões étnico-raciais nos espaços formais, não-formais e informais de educação. Contudo, mesmo depois de 18 anos após a promulgação, notamos, ainda, que sua efetividade caminha em passos muito lentos, basta observar a descontinuidade das políticas públicas voltadas para os sujeitos negros, especialmente da Epjai. Tomando esta modalidade, marcada pela heterogeneidade, seja com relação à raça, gênero, classe etc., no campo dos direitos, podemos afirmar que a Epjai precisa ser compreendida do ponto de vista de uma política de ação afirmativa, tendo em vista o histórico de exclusões, abandonos e marginalizações sociais e educacionais que atravessam as trajetórias desses coletivos.

Observamos, ainda, que os discursos científicos a respeito da raça, nas pesquisas que entrelaçam as relações étnico-raciais e a Epjai, consideram este conceito com centralidade – e não com exclusividade – nas discussões sobre as desigualdades sociais e educacionais. A raça é ressignificada, consoante às compreensões contemporâneas das ciências sociais, a partir do ponto de vista sociológico, sem qualquer aproximação com o campo biológico, antropológico e genético. Este entendimento é necessário à escola, enquanto instituição social, e aos docentes,

na busca de uma Pedagogia Antirracista, além do conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e os direitos e obrigações sobre a implementação da Lei 10.639/2003.

A Epjai, no discurso normativo, entendida como componente da Educação Básica, emergiu por meio de condições históricas de possibilidades discursivas das quais os jogos de força, as relações saber-poder e as formas de governamentalidade podem ser percebidos, sob maior nitidez, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira. É possível notar, nas lutas históricas em torno dessa modalidade, os diversos processos de descontinuidade dos movimentos sociais e institucionais pautados na educação popular, especialmente na segunda metade do século XX, sob égide do discurso de desenvolvimento nacional. Nesse contexto, a Epjai só foi digna de matéria política e educacional quando o grande contingente de pessoas sem o domínio da leitura e da escrita passou a ser considerado como “vergonha nacional”, cujos efeitos refletiriam diretamente no desenvolvimento econômico. Isso explica o tipo de educação que era oferecido, pautado no tecnicismo e no aligeiramento: ao mesmo tempo em que há um acesso à educação, permanecem as tecnologias de poder, controle e disciplina dos corpos para produção de uma massiva mão de obra.

Tendo em vista esse *background*, destacamos alguns aspectos relacionados aos discursos dos dispositivos normativos que consideram como pauta política e educacional as relações étnico-raciais na Epjai: 1) A Lei nº 10.639/2003, bem como seus desdobramentos regulamentadores, são partes na produção de ressignificação do discurso da raça, entendendo-a como construção social, o que indica que os dispositivos normativos não são neutros, nem elaborados puramente a partir de uma vontade de verdade governamental, mas estão sempre submetidos às relações internas e externas de poder-saber; 2) No campo da Epjai, urge a centralidade da questão étnico-racial, superando a exclusiva transversalidade da qual o tema vem sendo tratado, tendo em vista seu expressivo coletivo racial; 3) Apesar do reconhecimento deste coletivo e das desigualdades e exclusões educacionais a ele relacionados, há um esvaziamento da questão racial nos dispositivos normativos, cujo expoente pode ser observado mediante a ausência de discussões sobre raça e racismo, por exemplo, dando lugar privilegiado aos discursos sobre diversidade, cultura e, em poucos casos, etnia; 4) Os discursos normativos do campo da Epjai revelam a dimensão da diversidade nesta modalidade, discutindo políticas e diretrizes, a partir do ponto de vista das diversidades da Epjai, constituídas pelas diferenças e construídas por meio das dimensões históricas, sociais, culturais e raciais. Para tanto, propõe a subversão dos conceitos que naturalizam as hierarquias raciais e sociais, aspectos do racismo

estrutural (ALMEIDA, 2018). Embora seja notável o esforço em incluir na discussão as “relações étnico-raciais”, conforme observamos nas formações discursivas dos dispositivos normativos, há uma forte recorrência ao discurso da diversidade, o que pode nos indicar um olhar reducionista e, ao mesmo tempo, universalista e totalizador, que desconsidera a relação entre saber e poder em favor de uma forma de governamentalidade pautada na harmonia social e racial.

As práticas discursivas científicas e normativas indicam que, apesar dos dispositivos legais, estabelecidos mediante um jogo de forças e relações de poder, ainda temos uma longa caminhada para efetivação de uma educação antirracista e decolonial, considerando, neste ínterim, a democracia racial numa sociedade brasileira constituída de forma desigual. Dessa forma, não há como afirmar uma democracia social sem que haja uma democracia racial. Do ponto de vista foucaultiano, sempre estamos submetidos à relação saber-poder, cuja emergência se dá a partir das ascendências, de suas microfísicas. É neste sentido que emergem, também, as resistências.

Por fim, da análise dos discursos científicos e normativos, podemos notar as resistências e insurgências nos campos de conhecimento das relações étnico-raciais e Epjai. Temos, então, dois acontecimentos: de um lado, os esvaziamentos, as ausências e os apagamentos epistêmicos, bem como as descontinuidades das políticas públicas; do outro, os saberes-poderes de resistências, sob insurgências do Movimento Negro, dos intelectuais negros e não-negros comprometidos com a produção de saberes e conhecimentos voltados à educação para as relações étnico-raciais, numa perspectiva antirracista, das sociedades civis e das instituições. O empreendimento desta pesquisa nos tensiona, portanto, a questionar um campo maior, para além das produções científicas e normativas: o estatuto de uma ciência dominante e a produção dos saberes subjugados.



REFERÊNCIAS

- AGUILAR FILHO, Sidney. **Educação, autoritarismo e eugenia**: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945). 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ALMEIDA, José Rubens M. Eugenia e controle sociorracial no Brasil pré-Segunda Guerra Mundial. *In*: SANTOS, Raquel Costa. (org.). **Leituras de Cinema**. [Livreto Leituras de Cinema/Ano15. Publicação especial da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), referente ao projeto “Cinema: Eis a Questão”]. Vitória da Conquista, 2019. p. 20-24. Disponível em: <http://www.uesb.br/wp-content/uploads/2018/12/leituras-de-cinema.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMADO, João da Silva. **Introdução à investigação qualitativa em educação**. Relatório de disciplina apresentado nas provas de agregação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2009.
- ANPED. **Estatuto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped**. Ipojuca, 2012. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_com_registro.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. Foucault, um arqueogenealogista do saber, do poder e da ética. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n. 35, p. 37-55, abr. 2004.
- ARAÚJO, Edna Maria de; CALDWELL, Kia Lilly. Por que a COVID-19 é mais mortal para a população negra? **Abrasco**, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/gtracismoesaude/2020/07/20/por-que-a-covid-19-e-mais-mortal-para-a-populacao-negra-artigo-de-edna-araujo-e-kia-caldwell/>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia; Gomes, Nilma Lino. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio. (org.). **Formação de Educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- BADER, Veit-Michael. **Racismo, etnicidade, cidadania**: reflexões sociológicas e filosóficas. Porto: Afrontamento, 2008.
- BARBOSA, Carlos Soares; SILVA, Jaqueline Luzia da. Reflexões sobre a destituição do direito à Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil no tempo presente. **Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 7, n. 19, 2020. p. 139-153.

BARROS, Ronaldo Crispim Sena. Políticas de promoção da igualdade racial: um novo redesenho das políticas públicas no Brasil. *In*: SANTOS, Katia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha de. **Seppir**: promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo. Brasília: Seppir, 2016. p. 19-36.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami, NOVELLINO, Maria Salet. **Alfabetização por raça e sexo no Brasil**: evolução no período 1940-2000. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2002.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Pastoral. São Paulo, Paulus, 1990.

BOAS, Crisoston Terto Vilas. Para ler Michel Foucault. 2. ed. *[S.I.]*: Ufop, 2002.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ato Institucional, nº 5, de 13 de dezembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 156, de 20 de outubro de 2004. Resolve determinar que as unidades escolares adequem suas fichas de matrícula aos quesitos do questionário do Censo Escolar. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 out. 2004. Seção 1, p. 21.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014-2016. Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação –2018**. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+-+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020:** sumário executivo. Brasília: Inep, 2020.

BRESCIANI, Eduardo. No Twitter, deputado diz que africanos são amaldiçoados. **Estadão**, São Paulo, 31 mar. 2011. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,no-twitter-deputado-diz-que-africanos-sao-amaldicoados,700037>. Acesso em: 9 ago. 2020.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **ANPEd:** trajetória da pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. Belo Horizonte: Anped, 1995.

CAMARGO JÚNIOR, Sumerly Bento. **A configuração do direito de aprender de pessoas jovens e adultas no Brasil:** uma análise no período de 2001 a 2015 em âmbito nacional. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

CAMPOS, Eliete; VENÂNCIO, Ana Rosa; SOARES, Leôncio. Fórum Mineiro De EJA: espaços de (re) leituras da EJA. *In:* CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 10., 2007, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2007. p. 1-5.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125-161, ago., 2002.

CARREIRA, Denise. Gênero e Raça: a EJA como política de ação afirmativa. *In:* CATELLI, R.; HADDAD, S; RIBEIRO, V. **A EJA em xeque:** desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global Editora, Ação Educativa, 2014. p. 195-230.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus ternas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAVES, Vinicius Castelo Branco. **Arqueogenealogia, soberania e disciplina:** uma problematização das passagens no pensamento de Michel Foucault. 2016. 83p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

COSTA, Emília Viotti. **Da monarquia à república:** momentos decisivos. 6. ed., São Paulo: Unesp, 1999.

DAMASCENO, Caetana; SANTOS, Micenio; GIACOMINI, Sonia. Catálogo de entidades de movimento negro no Brasil: precedido de um perfil das entidades dedicadas à questão do negro no Brasil. **Comunicações do ISER**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 1-27, 1988.

DAVIS, Angela Yvonne. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. **Geledés**, [s.l.], 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em: 17 abr. 2021.

DAVIS, Angela Yvonne. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela Y. **A liberdade é uma luta constante**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, Angela Y. **Uma autobiografia**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAYRELL, Juarez. **De olho na escola**: as experiências educativas e a escola na ótica do aluno trabalhador. 1989. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação UFMG, Belo Horizonte, 1989.

DEL CONT, V. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiae Studia**, v. 6, n. 2, p. 201-218, 1 jun., 2008.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago., 2015.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio. (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FANTÁSTICO. Estudantes relatam casos de crime de racismo no ambiente universitário. **Fantástico**, São Paulo, 13 de maio 2018. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2018/05/estudantes-relatam-casos-de-crime-de-racismo-no-ambiente-universitario.html>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

FERRARO, Alceu Ravanello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 47-69, set./dez. 2005.

FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola**. Estúdio Showlivre, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0d5roQ3ZWAw>. Acesso em: 27 out. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov., 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. O dispositivo de sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 73-124.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert. RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999b.

FOUCAULT, Michel. É inútil revoltar-se? *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 77-81. (Ditos e Escritos; V).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. *In*: NACIF, Paulo Gabriel Soledade; QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de; GOMES, Lêda Maria; ROCHA, Rosimere Gomes. (org.). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: MEC, 2016. p. 50-69.

GIDDENS, Anthony. Raça, etnicidade e migração. *In*: GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. p. 244-281.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 419-442.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: breves reflexões. *In*: BRANDÃO, A. P. **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres (A cor da cultura; vol. 4)**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p. 19-25, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A democracia racial: uma militância. **Arte e Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 223-225, jul. 2019.

GREGOLIN, M. R. F. V. Michel Foucault: uma teoria crítica que entrelaça o discurso, a verdade e a subjetividade. *In*: FERREIRA, R.; RAJAGOPALAN, K. **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas: Pontes, 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. *In*: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo. (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 63-82.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de campo**, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 265-271, 30 mar. 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HADDAD, Sergio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 5-12, 1990.

HASENBALG, Carlos Alfredo. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: IPEA, 2001.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: características gerais dos domicílios e dos moradores 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

INAF. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**: um diagnóstico para a inclusão social pela educação. São Paulo: INAF, 2001.

IRELAND, Timothy Denis. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e diversidade. **Rizoma Freireano**, v. 13, p. 93-110, 2012.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 9. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1963.

JESUS, Carolina Maria de. **Antologia Pessoal**. Organização de José Carlos Sebe Bom Meihy; [revisão de] Armando Freitas Filho. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

KEHL, Renato. O nosso Boletim. **Boletim de Eugenia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1., 1929.

KEHL, Renato. Instituto Brasileiro de Eugenia. **Boletim de Eugenia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2., 1929.

LACLAU, Ernesto. Por que os significantes vazios são importantes para a política? *In*: LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. p. 65-78.

LOTIERZO, Tatiana Helena Pinto. **Contornos do (in)visível: A redenção de Cam**, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos. 2013. 306p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LOTIERZO, Tatiana; SCHWARCZ, Lilia. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de Modesto Brocos. **Artelogie**, n. 5, out. 2013.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MENINO 23: infâncias perdidas no Brasil. Direção: Belisario Franca. Roteiro: Bianca Lenti e Belisario Franca. Produção: Maria Carneiro da Cunha. Brasil: **Globo Filmes**, 2016. 1 DVD (80 min.).

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. **Interfaces entre a educação especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: contextos de múltiplas (in)visibilidades**. 2019. 157p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ed. Ática S. A., 1988.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-56, 2004a.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EdUFF, 2004b. p. 15-34.

MUNANGA, Kabengele. Antropólogo e professor dr. Kabengele Munanga fala sobre preconceito no Brasil. Boa Vontade. **Youtube**. 21 nov. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8>. Acesso em: 13 jul. 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **Dramas para negros e prólogo para brancos: antologia de teatro negro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Teatro Experimental do Negro, 1961.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

NASCIMENTO, Abdias. Abdias do Nascimento. In: CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa; RAMOS, Jovelino. (coord.). **Memórias do exílio, Brasil 1964-19??** São Paulo: Livramento, 1978b. p. 23-52. (De muitos caminhos, v. 1).

NASCIMENTO, Flávio Antônio da Silva. **Porque somos racistas: o racismo contra o negro afro-brasileiro – pequena introdução crítica**. São Paulo. 2015.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

OLIVEIRA, A. Para os nossos leitores. **O Alfinete**, São Paulo, ano 1, n. 3, p. 1-4, 22 set. 1918.

OLIVEIRA, Marta Hohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, nº 12, p. 59-73, set., 1999.

OPNE. Meta 08: escolaridade média. **Observatório do Plano Nacional de Educação**, Brasil, DF, 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/escolaridade-media>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PAIVA, Jane. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2006. p. 1-13.

PAIVA, Vanilda. Mobral: um desacerto autoritário. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 8, n. 23, 1981. p. 83-114.

PALMARES, Marcha Zumbi dos. Direção e roteiro: Edna Cristina. Texto e edição: Roberto Menezes. Narração: Chico Sant'Anna. Brasília: **Ipê - Vídeo, Produção e Comunicação**, 1995. Disponível em: <https://vimeo.com/252137234>. Acesso em: 25 abr. 2021.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. 2010. 242p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PASSOS, Joana Celia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **Eja em debate**, Florianópolis, vol. 1, n. 1, p. 137-158, nov. 2012.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Gestão da escola como foco do discurso da qualidade na educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 3, p. 13-28, 2007.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Unesp, 1998.

QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 09 dez. 1948. 8 p.

RECUERO, Raquel; ZAGO, Gabriela. Em busca das “redes que importam”: redes sociais e capital social no Twitter. **Líbero**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 81-94, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017.

ROCHA, Simone. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da constituição de 1934. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 61-73, jan./abr., 2018.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse. (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 117-138.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

SANTANA, José Valdir Jesus de. *et al.* Da educação para as relações étnico-raciais à educação quilombola: um estudo bibliográfico. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 3, p. 81-101, jul./set., 2017.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Cristiane Vilas Bôas. **Sentidos atribuídos a categorias do campo das relações etnicorraciais no âmbito de currículos e práticas**. 2015. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; DANTAS, Tânia Regina. Processos de Afroretização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-18, fev. 2020.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; MIRANDA, Marta Rosa Farias de Almeida. Ações afirmativas, universidade e suas interfaces com a Educação de Jovens e Adultos. *In*: COSTA, Graça dos Santos; RAJADELL-PUIGGRÒS, Núria; NUNES, Claudio Pinto. (org.). **Educação e inclusão: desafios formativos e curriculares**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020. p. 175-196.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SENKEVICS, Adriano Souza; MACHADO, Taís de Sant'Anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep**. Brasília: Inep, 2016.

SILVA, Nelson do Valle; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. População e estatísticas vitais. *In*: IBGE. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. p. 29-57.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Manuel Carlos. Etnicidade e racismo: uma reflexão pró-teórica. *In*: SILVA, Manuel Carlos; SOBRAL, José Manuel. (org.). **Etnicidade, nacionalismo e racismo: migrações, minorias étnicas e contextos escolares**. Porto: Afrontamento, 2014. p. 21-74.

SILVA, Thalles Ricardo de Mello. **As Relações Étnico-raciais no Ensino de Jovens e Adultos**. Santa Catarina, 2017.

SILVA, Danilo Pereira da. **Estado do conhecimento sobre as relações étnico-raciais e a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas**. 2018. 114f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SILVA, Danilo Pereira da; DIAS, Andiara Martins; SANTOS, José Jackson Reis dos. Problematizando o campo das relações étnico-raciais no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 6., 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Uneb, 2019. p. 1-11.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de. Trinta anos de Anped, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT21: marcas de uma trajetória. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2007. p. 1-14.

SOLFERINI, Vera N. Navegar é preciso. **Com Ciência**, São Paulo, n. 107, abr., 2009.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da Secadi: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019. p. 84-90.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A. Política educacional para EJA na produção científica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Anped (1998-2008): contribuições para o debate. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-15.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013.

Produções científicas selecionadas para análise (ordem de acordo com Quadro 2)

PASSOS, Joana Célia dos. Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2013. p. 1-13.

MOURA, Dayse Cabral de. A construção de identidades sociais dos afro-descendentes na Educação de Jovens e Adultos e as implicações do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2007. p. 1-6.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: Anped, 2011. p. 1-18.

PASSOS, Joana Célia dos. A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 1-13.

SILVA, Natalino Neves da; SANTOS, Marilza de Oliveira. Limites e perspectivas do contrato comunicacional na prática docente no ensino de história da África e cultura afrobrasileira. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 1-15.

SILVA, Natalino Neves da. A (in)visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Anped, 2013. p. 1-16.

SILVA, Analise de Jesus da. Estado do Conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na região metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Anped, 2013. p. 1-18.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Educação de Jovens e Adultos e religiosidades de matrizes africanas: afirmação de identidade e demarcação da diferença. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37.*, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. p. 1-16.

FERRAZ, Bruna Rocha Ferraz; VIEIRA, Maria Clarisse. A produção sobre Educação de Jovens e Adultos para as relações étnico-raciais nos GTs 18 e 21 da Anped (2009 – 2013): contribuições para a pesquisa. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37.*, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. p. 1-7.

Documentos normativos selecionados para análise (ordem de acordo com Quadro 3)

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.678.htm. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR). Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4886-20-novembro-2003-497663-normape.html>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação de Jovens e Adultos. Coord. Rosane de Almeida Pires. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Educação de Jovens e Adultos. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira e indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana**. Brasília: MEC; SECAD, 2009. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteá)**. Brasília: Ministério da Educação; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 09 jul. 2020.

UNESCO. **Confinteá VI. Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO; MEC, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716/1989, 9.029/995, 7.347/1985, e 10.778/2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC, 2016.

SOBRE A CAPA E AS FOTOGRAFIAS APRESENTADAS AO LONGO DA DISSERTAÇÃO

As fotografias de mulheres negras estampadas nesta dissertação não estão aqui por acaso ou por mero caráter estético. A proposta de capa, a abertura de cada seção e/ou capítulo e as fotografias selecionados representam uma homenagem a mulheres negras que, ao longo da sua vida, lutam e militam por uma educação antirracista. Elas representam fontes de inspiração para todxs nós.



ANEXO

ANEXO A: Resumos das produções científicas, nos GT 18 e 21 da Anped.

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORIA/ANO	RESUMOS
ARTER1	<i>Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo</i> , de Joana Célia dos Passos (2006).	Este trabalho apresenta resultados da pesquisa “A escola nos projetos de vida de jovens negros (as) que frequentam a EJA em Florianópolis”, desenvolvida no âmbito do 3º Concurso Negro e Educação. O estudo teve como objetivo analisar as trajetórias escolares de jovens negros a fim de compreender qual o papel que eles atribuem à escolarização em suas vidas e seu futuro. Como procedimentos metodológicos utilizamos: uma pesquisa exploratória com o intuito de identificar o núcleo de EJA com o maior número de jovens negros, a observação participante, aplicação de um questionário e entrevistas individuais. Em seus relatos, os jovens negros apresentam detalhes da violência, da negação dos conhecimentos, do racismo que sofreram durante o percurso escolar. Entretanto, não culpam a escola, mas reconhecem a importância dela para sua emancipação e acreditam ser o lugar que tem legitimidade para socializar os conhecimentos construídos socialmente e sistematizados.
POSER2	<i>A construção de identidades sociais dos afro-descendentes na Educação de Jovens e Adultos e as implicações do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa</i> , de Dayse Cabral de Moura (2007).	Reconhecemos a importância do desenvolvimento de investigações sobre os alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que sejam capazes de explicitar a profícua relação com as questões étnico/raciais, a situação de exclusão social do(a) aluno(a) afrodescendente no Brasil, revelando as especificidades dos processos de ensino-aprendizagem desse segmento da população, a fim de contribuir com a realização de uma educação fundada nos princípios da equidade, da democracia, e da inclusão social. O presente trabalho objetiva propor reflexões sobre as relações existentes entre o ensino da língua portuguesa e o processo de construções de identidades sociais dos(as) alunos(as) afro-descendentes da Educação de Jovens e Adultos, identificando também o papel do(a) professor(a) de língua portuguesa na construção do processo identitário dos(as) alunos(as).
ARTER3	<i>Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à Eja: reflexões acerca da formação continuada de professores</i> , de Silvani dos Santos Valentim (2011).	Este estudo qualitativo buscou apreender as especificidades das questões étnico-raciais no relato dos egressos de um curso de formação continuada para professores no nível da pós-graduação lato sensu. Tal curso ocorreu no âmbito do Programa Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). As/os professoras/es receberam informações e conteúdos que lhes possibilitaram, ainda que precariamente, discutir a temática das relações étnico-raciais no contexto da sala de aula. Significativo, corroborando com as idéias de Tardiff (2010), foi o fato dos professores relatarem que aprenderam sobre a temática das diversidades e em particular das relações étnico-raciais em espaços

		formativos não-escolares. Conclui-se que os professores precisam se apropriar – no âmbito das ciências da educação – dos conceitos de raça, etnia, diversidade cultural, comunidade negra, consciência negra, discriminação racial, preconceito racial, racismo institucional e ação afirmativa, bem como dos elementos insertos na legislação, sobretudo a Lei 10.639/2003, a Resolução do CNE 001/2004, o Parecer do CNE/CP 003/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Relações Étnico-Raciais de 2010.
ARTER4	<i>A “ausência-presença” das questões raciais na Eja e as desigualdades</i> , de Joana Célia dos Passos (2012).	Este trabalho consiste na apresentação de alguns aspectos abordados em pesquisa mais ampla, que teve como intenção analisar os alcances da oferta de educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis para a juventude negra. As condições de acesso, a permanência e a conclusão ou terminalidade do curso pelos jovens negros que frequentavam a EJA no ano de 2009, e os aspectos curriculares foram eleitos como centrais nesta comunicação. Para a realização da coleta de informações, as vozes dos sujeitos da EJA (profissionais e estudantes) combinadas com a análise de documentos que normatizam e orientam a EJA e as políticas de promoção da igualdade racial em âmbito nacional e municipal. Dialogou-se prioritariamente, com estudiosos da educação de jovens e adultos (Di Pierro, Arroyo) e com estudiosos das relações raciais no Brasil (Gomes, Gonçalves e Silva). Os resultados desse estudo informam que a EJA na RME de Florianópolis apresenta-se como uma política frágil e com muitos desafios para ser assegurada como direito.
ARTER5	<i>Limites e perspectivas do contrato comunicacional na prática docente no ensino de história da África e cultura afro-brasileira</i> , de Natalino Neves da Silva e Marilza de Oliveira Santos (2012).	A análise do contrato comunicacional discursivo de professoras que atuam nos anos iniciais da Educação Básica e na EJA relacionado ao ensino sobre a história da África e da cultura afrobrasileira constitui a proposta deste artigo. A noção de contrato comunicacional fundamenta-se em Charaudeau, que nos remete ao discurso entre docentes e discentes no processo de letramento. É no contexto da Lei 10.639/03 que buscamos verificar se o ensino sobre a história da África e da cultura afrobrasileira era ou não abordados nas práticas discursivas docentes. Selecionamos três escolas, uma particular e duas públicas. Os enunciados foram analisados à luz da análise do discurso. Os achados de pesquisa revelaram-nos limites do contrato comunicacional discursivo docente no trato com o ensino da cultura afrobrasileira e africana. Não obstante, a identificação desses limites permite-nos ampliar a compreensão em torno da Lei e a sua relação com enunciados constituintes na formação social, cultural, política no que tange a diferença.
ARTER6	<i>A (in)visibilidade da juventude negra na EJA: percepções do sentimento fora do lugar</i> , de Natalino	Este artigo tem como objetivo central analisar o sentimento “fora do lugar” identificado a partir dos sentidos e significados atribuídos pelos(as) jovens negros(as) aos processos de escolarização vivenciados na

	Neves da Silva (2013).	EJA. Para tal, selecionou-se como campo de investigação uma escola da rede municipal de Belo Horizonte que oferece essa modalidade de ensino. O trabalho norteou-se por uma indagação central: como os jovens negros significam o seu processo de escolarização e vivência na EJA? A fim de compreender essa questão foi realizada uma pesquisa qualitativa, tendo como principal procedimento metodológico a realização de entrevistas, a aplicação de questionário e a observação participante. A pesquisa conclui que além dos sentidos visíveis atribuídos à escolarização da EJA, a saber: a obtenção do certificado de conclusão de escolaridade, a aceleração do tempo de formação e a inserção no mercado formal de trabalho, outros sentidos e significados se revelaram como às implicações de ser jovem negro/a e ao sentimento de se encontrar fora do lugar na EJA, na sociedade e na escola.
ARTEJA7	<i>Estado do Conhecimento sobre EJA, TIC'S e suas interfaces na região metropolitana de belo horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros?</i> , de Analise de Jesus da Silva (2013).	Recorte de resultado de pesquisa sobre as produções acadêmicas nos campos do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), do período entre 1996 e 2009, buscando trazer uma possível resposta sobre quais os aspectos e dimensões foram destacados e privilegiados desde a promulgação da Lei 93 94/96 – LDBEN, para compreender de que formas, em que medida e em que condições essa temática tem sido investigada em dissertações e teses, com ênfase na temática da juventude negra presente na EJA. A pesquisa consistiu na identificação, catalogação e análise da referida produção. É possível perceber a quase inexistência de produções sobre os sujeitos aqui focalizados, a saber, jovens negros tratados nas produções de pós-graduação nos campos da EJA, uma vez que dos 57 trabalhos analisados, somente um aborda a temática de que tratamos.
ARTEJA8	<i>Educação de Jovens e Adultos e religiosidades de matrizes africanas: afirmação de identidade e demarcação da diferença</i> , de Heli Sabino de Oliveira (2015).	Este trabalho examina a Educação de Jovens e Adultos, EJA, em um espaço não escolar, o Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (Cenarab), focalizando seus arranjos espaciais, o lugar simbólico ocupado pela professora e o material didático usado em sala de aula. Conquanto não seja propriamente um local religioso, o Cenarab é marcado por símbolos de cultos de matrizes africanas, o que demarca sua posição no campo do sagrado. Tal procedimento interfere na experiência educativa da EJA nesse espaço. Fruto de uma pesquisa, com enfoque qualitativo, o presente trabalho coloca em relevo os conceitos de política de identidade, reconhecimento e currículo silencioso. Para tanto, recorremos, dentre outros pesquisadores, aos estudos de Gonçalves, McLaren e Frago. Por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, constatamos que a proposta da EJA naquela entidade pode contribuir para construção de uma sociedade em que o diferente não seja tratado com desprezo, nem como ameaça.
POSEJA9	<i>A produção sobre Educação de Jovens e Adultos para as relações</i>	O presente trabalho tem como objetivo apresentar a produção sobre a EJA, articulada com a temática da educação das relações étnico-raciais, a partir de estudo

	<p><i>étnico-raciais nos GTs 18 e 21 da Anped (2009 – 2013): contribuições para a pesquisa</i>, de Bruna Rocha Ferraz e Maria Clarisse Vieira (2015).</p>	<p>realizado junto aos anais da ANPEd, no período entre 2009 e 2013. Em termos metodológicos foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas comunicações orais dos GTs 18 (Educação de pessoas jovens e adultas) e 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). Além de indagar acerca da representatividade dessa temática em ambos os GTs, buscou-se extrair da leitura desses trabalhos as abordagens teórico-metodológicas e as conclusões dos artigos. Conclui-se que há um baixo número de artigos nas temáticas citadas no quadro geral dos dois GTs nesse período. As pesquisas analisadas chegam a conclusões uníssonas ao considerar que se precisa avançar, pois as desigualdades raciais continuam a ser reproduzidas e legitimadas nos interiores das escolas da EJA, descortinando a necessidade de um compromisso político e pedagógico, em políticas públicas de caráter afirmativo para esse segmento.</p>
--	---	---

ANEXO B: Autorização de uso de imagem do Acervo do Museu Nacional de Belas Artes e Instituto Brasileiro de Museus.

24/08/2020

SEI/IBRAM - 0994646 - Ofício-MNBA



INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS
MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES
Av. Rio Branco, nº 199, - Bairro Centro, Rio de Janeiro/RJ, CEP 20040-008
Telefone: (21) 3299-0602 - www.museus.gov.br



OFICIO-MNBA Nº 108/2020/MNBA-IBRAM

Rio de Janeiro, 20 de agosto de 2020.

Ilmo Sr.

Profº Dr. José Jackson Reis dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Rua Paulo Filadelfo, 1667

Bairro - Candeias

Vitória da Conquista -Bahia

45028-355

Assunto: Autorização Uso de imagem- Acervo do Museu Nacional de BelasArtes/IBRAM - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Mestrando - Danilo Pereira da Silva

Processo nº 01441.000241/2020-84

Prezado Senhor,

Cumprimentando-o, acusamos ciência de correspondência enviada por V.Sª, via email, apresentando o Sr. **Danilo Pereira da Silva**, aluno do Programa de Pós Graduação em Ensino PPGEn, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), solicitando autorização para reprodução da pintura "**Redenção de Cam**", de autoria do artista Modesto Brocos, pertencente ao acervo do Museu Nacional de Belas Artes/IBRAM, em trabalho acadêmico.

Ressaltamos que a correspondência enviada por V. Sª, foi encaminhada para análise e manifestação dos departamentos competentes do MNBA, objetivando o correto gerenciamento das informações.

Na oportunidade, esclarecemos que o Sr. Eurípedes Júnior, Coordenador da Técnico -Substituto, poderá ser contatado para orientações complementares através dos e-mails: euripedes.junior@museus.gov.br e mnba.tecnica@museus.gov.br

No ensejo, renovamos votos de estima e consideração.

Cordialmente,



Documento assinado eletronicamente por **Mônica Figueiredo Braunschweiger Xexéo, Diretor(a) do Museu Nacional de Belas Artes**, em 24/08/2020, às 10:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.museus.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0994646** e o código CRC **699674AD**.