

RACISMO ESTRUTURAL, MEMÓRIA E EMANCIPAÇÃO: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO E RESISTÊNCIA

*Danielle Ribeiro Goulart*¹, *Brunna Terra Marcelino*² e *Miriã Lúcia Luiz*³

Resumo

Este artigo analisa as relações étnico-raciais no contexto da Educação de Jovens e Adultos, compreendida como um espaço historicamente marcado por processos de exclusão social, econômica e racial que atravessam a formação da sociedade brasileira desde o período colonial. A pesquisa, desenvolvida em uma turma da Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Professor Admarco Serafim de Oliveira, localizada em um abrigo emergencial de Vitória, Espírito Santo, buscou compreender como estudantes em situação de vulnerabilidade constroem suas identidades, memórias e consciência histórica a partir de práticas pedagógicas pautadas pelas relações étnico-raciais. As fontes produzidas por meio das observações de campo, dos questionários socioeconômicos e das narrativas autobiográficas dos estudantes foram interrogadas na perspectiva de Bloch e Ginzburg, para os quais toda pista revela algo sobre os homens e as mulheres em distintas temporalidades. Os resultados evidenciam que as vivências dos sujeitos são fortemente atravessadas pelo racismo estrutural, expresso tanto nas experiências de preconceito, quanto nas dificuldades de inserção social e escolar. As narrativas revelam tensões, contradições e processos de tomada de consciência racial mediados pelo ensino de História e pela escrita de si. Conclui-se que educação nessa modalidade de ensino, quando orientada por práticas educativas críticas e antirracistas, pode se constituir como espaço de resistência, (re)existência e afirmação identitária, contribuindo para a democratização do direito à educação e para o enfrentamento das desigualdades raciais históricas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Relações étnico-raciais; População negra; Resistência.

STRUCTURAL RACISM, MEMORY, AND EMANCIPATION: ADULT EDUCATION AS A SPACE FOR TRANSFORMATION AND RESISTANCE

Abstract

This article analyzes ethnic-racial relations in the context of Youth and Adult Education, understood as a space historically marked by processes of social,

¹Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: danir_goulart@yahoo.com.br

²Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vila Velha, Espírito Santo, Brasil. E-mail: brunnatmm@gmail.com

³Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com Pós-Doutorado em História da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Portugal. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: miria.luz@ufes.br



economic, and racial exclusion that have shaped Brazilian society since the colonial period. The research, conducted with a class at the Municipal School for Youth and Adult Education, located in a shelter in Vitória, Espírito Santo, aimed to understand how students in vulnerability construct their identities, memories, and historical consciousness through pedagogical practices grounded in ethnic-racial relations. The sources, produced through field observations, socioeconomic questionnaires, and students' autobiographical narratives, were examined from the perspective of Bloch (2001) and Ginzburg (2007), for whom every trace reveals something about men and women across different temporalities. The results show that the participants' experiences are shaped by structural racism, expressed both in experiences of prejudice and in difficulties of social and educational inclusion. The narratives reveal tensions, contradictions, and processes of racial awareness mediated by the teaching of History and by self-writing. The article concludes in this type of education, when guided by critical and anti-racist educational practices, can become a space of resistance, (re)existence, and identity affirmation, contributing to the democratization of the right to education and to confronting historical racial inequalities.

Keywords: Youth and Adult Education; Ethnic-racial relations; Black population; Resistance.

RACISMO ESTRUCTURAL, MEMORIA Y EMANCIPACIÓN: LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS COMO ESPACIO DE TRANSFORMACIÓN Y RESISTENCIA

Resumen

Este artículo analiza las relaciones étnico-raciales en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos, entendida como un espacio históricamente marcado por procesos de exclusión social, económica y racial que atraviesan la formación de la sociedad brasileña desde el período colonial. La investigación, desarrollada en una clase de la Escuela Municipal de Educación para Jóvenes y Adultos, ubicada en un refugio de emergencia de Vitória, Espírito Santo, buscó comprender cómo los estudiantes en situación de vulnerabilidad construyen sus identidades, memorias y conciencia histórica a partir de prácticas pedagógicas basadas en las relaciones étnico-raciales. Las fuentes producidas a partir de observaciones de campo, cuestionarios socioeconómicos y narrativas autobiográficas de los estudiantes fueron analizadas desde la perspectiva de Bloch (2001) y Ginzburg (2007), para quienes cada pista revela algo sobre los hombres y las mujeres en diferentes temporalidades. Los resultados evidencian que las experiencias de los sujetos están fuertemente atravesadas por el racismo estructural, expresado tanto en las experiencias de prejuicio como en las dificultades de inserción social y escolar. Las narrativas revelan tensiones, contradicciones y procesos de toma de conciencia racial mediados por la enseñanza de la Historia y la escritura de sí mismo. Se concluye que en esta modalidad de enseñanza, cuando se orienta por



práticas educativas críticas y antirracistas, puede constituirse como un espacio de resistencia, (re)existencia y afirmación identitaria, contribuyendo a la democratización del derecho a la educación y al enfrentamiento de las desigualdades raciales históricas.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Relaciones étnico-raciales; Población negra; Resistencia.

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um dos campos mais complexos da educação brasileira, não apenas por atender sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, mas por evidenciar marcas históricas de exclusão social, econômica e racial estruturadas desde o período colonial. Conforme Fonseca (2006) e Lopes (2022), a formação da EJA oscilou entre projetos de controle social e propostas emancipadoras, refletindo disputas políticas e epistemológicas no campo educacional. Nesse sentido, como analisa Gomes (2005, p. 43), a predominância de pessoas negras e pobres nos índices de analfabetismo e evasão revela que “não basta garantir igualdade de acesso à escola se não forem considerados os contextos históricos de exclusão racial que moldaram essa instituição”, o que evidencia a EJA como espaço atravessado pelas consequências históricas do racismo no Brasil.

Por meio dessa compreensão, torna-se necessário retomar a própria formação do sistema educacional brasileiro, uma vez que as desigualdades que hoje se expressam na EJA estão ligadas às origens excludentes da escolarização no país. Desde o início da escolarização no Brasil, no século XVI, até o período imperial, no século XIX, a educação se configurou como instrumento de controle social (Fonseca, 2006; Lopes, 2022). Esse cenário não se altera significativamente com a Proclamação da República, pois embora tenha se construído a partir de um discurso de modernização educacional, não houve rupturas com as desigualdades estruturais (Lopes, 2022). É no início do século XX, com o processo de industrialização, que se ampliou a demanda por trabalhadores alfabetizados, impulsionando iniciativas como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e campanhas voltadas à EJA, influenciadas por organismos internacionais (Saviani, 2007).

Em meio a pequenas conquistas, situadas nas décadas de 1950 e 1960, e a posteriores retrocessos — especialmente com a implementação de programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a institucionalização do ensino supletivo pela Lei nº 5.692/1971 —, manteve-se, de acordo com Germano (2008), a centralidade do ensino técnico e profissionalizante como forma de preparar a mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho, alinhado aos interesses do governo e do

¹A partir da década de 1950, os movimentos de educação popular, influenciados por Paulo Freire, conferiram à EJA uma perspectiva crítica e emancipatória, centrada na realidade dos educandos (Saviani, 2007).



setor empresarial, evidenciando, mais uma vez, o “sentido instrumental” atribuído à educação das pessoas adultas.

As mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro com a Constituição de 1988 representou um marco histórico, consagrando a educação como um direito fundamental “garantindo o acesso e a permanência em igualdade de condições para todos os brasileiros” (Rinaldi, 2016, p. 128). Esse reconhecimento foi consolidado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394/1996 —, que define a obrigatoriedade da educação como um direito “do cidadão e dever do Estado, extensivo aos jovens e adultos, reforçando os ditames da Constituição Federal de 1988, como direito subjetivo” (Rinaldi, 2016, p. 133).

Além disso, o Plano Nacional de Educação (2001-2010; 2014-2024), que estabeleceu metas para erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino e integrar a EJA à educação profissional. Todavia, conforme aponta Rinaldi (2016), as dificuldades estruturais, a insuficiência de políticas públicas e a descontinuidade administrativa dificultaram o cumprimento integral dessas metas. É importante também destacar que a aprovação da Lei nº 10.639/2003¹ — que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas — e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN's ERER, 2004) marca uma tentativa de transformar a escola em espaço de valorização da diversidade e enfrentamento das desigualdades raciais. Na EJA, essa legislação assume centralidade, pois grande parte dos estudantes vive processos contínuos de exclusão educacional e social.

Ao contextualizar historicamente a EJA e reconhecê-la como um espaço atravessado por tensões e disputas, fica evidente que o debate sobre as relações étnico-raciais é inseparável do enfrentamento das desigualdades estruturais que marcaram o acesso à educação no Brasil. Isso se reflete, em grande parte, na composição étnico-racial dos próprios estudantes da EJA. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2024², 79% dos estudantes da EJA de nível fundamental se autodeclararam negros (pretos e pardos), bem como, 73,6% no ensino médio. Essa predominância evidencia como o racismo estrutural, ao longo das gerações, impediu muitos negros de concluírem sua escolarização no tempo considerado “regular”, encaminhando-os para a EJA posteriormente.

Desse modo, ao inserir a discussão das relações étnico-raciais na EJA, especialmente por meio da Lei nº 10.639/2003, abre-se um caminho para uma educação que reconheça essas trajetórias de exclusão e resistência. A lei não é apenas uma formalidade curricular, mas um instrumento de reparação história, simbólica e material, que pode ajudar a fortalecer a autoestima, a identidade e o protagonismo dos estudantes negros na EJA, tornando essa modalidade mais democrática.

¹Reconhecemos a importância da Lei nº 11.645/2008 e da ampliação do debate étnico-racial com a inclusão da temática indígena, no entanto, as análises indicaram que, nas narrativas dos estudantes, o racismo aparece principalmente relacionado à população negra, motivo pelo qual o recorte deste trabalho privilegia a Lei nº 10.639/2003.

²Para mais informações sobre o referido censo, o documento encontra-se disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf Acesso em: 17 dez. 2025.

Assim, este artigo analisa uma experiência educativa desenvolvida na Escola Municipal de Jovens e Adultos Professor Admardo Serafim de Oliveira (PASO)¹, localizada em um abrigo emergencial da Prefeitura Municipal de Vitória/ES, onde convivem sujeitos em situação de rua, trabalhadores resgatados de condições análogas à escravidão, pessoas com deficiência, mulheres em situação de violência, entre outros grupos vulnerabilizados.

Ao articular História, memória e identidade, o estudo evidencia a escrita de si como um procedimento metodológico potente para que jovens e adultos reconheçam suas experiências como parte da história social e racial do país. Assim, propõe uma reflexão crítica sobre a EJA como espaço de resistência, (re)existência e afirmação identitária, reafirmando seu papel na luta contra o racismo estrutural e pela democratização do direito à educação.

Este artigo inicia-se com elementos centrais da educação das relações étnico-raciais, evidenciando que a exclusão da população negra dos espaços escolares foi fruto de políticas e omissões históricas. Apresenta-se também o contexto da pesquisa, no qual as narrativas dos estudantes revelam experiências de discriminação racial e reafirmam o racismo estrutural como fator de desigualdade social. As trajetórias de vida e percepções dos participantes da pesquisa mostram a predominância de pessoas negras na EJA, reforçando a exclusão histórica desse grupo do acesso à educação. Por fim, o estudo apresenta as principais conclusões.

2. Relações étnico-raciais na EJA: breves apontamentos

Desde o período colonial e, principalmente, após a abolição inconclusa de 1888, a população negra foi sistematicamente submetida a um projeto de exclusão social, econômica e educacional. A ausência de políticas públicas de inclusão e a vigência de um racismo estrutural impediram o acesso da maioria negra aos espaços formais de conhecimento (Santos, 2022). A escola e o currículo oficial atuaram, por muito tempo, como instituições que reproduziam apenas a hegemonia branca e eurocêntrica, silenciando e negando a contribuição africana e afro-brasileira para a construção nacional.

Frente a essas exclusões, os movimentos negros tornaram a educação uma ferramenta de resistência e (re)existência. Embora hooks² (2020) tenha escrito a partir da experiência afro-estadunidense, sua reflexão dialoga com uma compreensão compartilhada por movimentos negros em diversos países, ao afirmar que “para os negros, o lecionar — o educar — era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (hooks, 2020, p. 10).

No Brasil, desde a década de 1930, esses movimentos negros organizados — como a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN)

¹Parte de resultados de pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que investiga as trajetórias de vida dos estudantes na busca pela compreensão da consciência do seu lugar no mundo.

²Optamos por utilizar o nome da autora bell hooks em letras minúsculas, conforme decisão da própria intelectual, que adotou essa escrita como um posicionamento político que buscava enfatizar suas ideias em detrimento à centralidade da autoria.



e, posteriormente, o Movimento Negro Unificado (MNU) — criaram espaços de formação, alfabetização e produção cultural que visavam a construção de conhecimentos e de uma identidade negra positiva (Gomes, 2017). Essas iniciativas demonstram que, antes mesmo das políticas estatais, a comunidade negra já tentava se auto-organizar para suprir a lacuna deixada pelo Estado.

A consolidação da educação como pauta central do movimento negro atingiu seu ápice com a luta pela mudança nas legislações educacionais. As discussões das relações étnico-raciais, por meio da Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB de 1996 para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, representa um dos marcos político-pedagógicos mais significativos na história educacional brasileira.

Sua promulgação não é uma concessão do Estado, mas resultado de uma trajetória histórica marcada pela incessante e incansável luta do movimento negro brasileiro por reconhecimento, justiça social e superação do racismo estrutural. O texto da lei e suas subseqüentes DCN's EREER (2004) materializam uma antiga demanda do movimento negro que busca transformar a escola — muitas vezes reprodutora de hierarquias eurocêntricas e racistas —, em um ambiente comprometido com a equidade racial e a valorização da diversidade.

De acordo com Gomes (2012a), antes de 2003, a narrativa histórica predominante no currículo brasileiro, operava por uma colonização dos conhecimentos, silenciando a rica e complexa participação dos povos africanos e afro-brasileiros na formação do país. O movimento negro, por sua vez, atuou historicamente na ressignificação e politização afirmativa da ideia de raça (Gomes, 2012a), transformando-a em uma potência de emancipação e pressionando o Estado pela inclusão de suas histórias e culturas.

A transformação almejada pela Lei nº 10.639/2003 não se restringe à mera inserção de novos conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, mas exige, como proposto por Gomes (2012b), uma mudança profunda, estrutural, conceitual, política e epistêmica. Trata-se de um processo de “descolonização do currículo” (Gomes, 2012b) que deve envolver toda a comunidade escolar. Desse modo, é fundamental que a educação ofereça aos indivíduos a possibilidade de questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra disseminados pela cultura racista, pois, como nos adverte Munanga (2005) que:

[...] o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos. (Munanga, 2005, p. 16).

Nesse sentido, considerando que a EJA é a modalidade que recebe majoritariamente estudantes negros — cujas trajetórias escolares foram historicamente interrompidas ou marcadas pela exclusão decorrente das desigualdades sociais e do racismo estrutural —, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana perpassa o mero cumprimento legal e se estabelece como um ato de reparação histórica. Se, como aponta Munanga (2005), o resgate da memória coletiva beneficia a todos, na EJA esse processo pode assumir um caráter ainda mais urgente e inclusivo, pois é frequentemente o único espaço de escolarização tardia onde essas pessoas, historicamente silenciadas, podem reconstruir sua identidade e sua história, reconhecendo-se como parte fundamental e produtora da cultura nacional.

No entanto, essa exclusão histórica, que remonta ao período colonial e perdura até hoje, não é uma falha do sistema, mas o resultado de um projeto político de manutenção da ordem racial e econômica vigente desde a escravidão (Santos, 2022), que não enfrentou as desigualdades estruturais e negou a essa parcela da população o direito à cidadania plena. Como pensado por Santos (2022, p. 231), o novo projeto de nação apostava em “um país que reconhecia e, até certo ponto, enaltecia a sua condição multirracial, contanto que os lugares sociais criados pelo racismo não fossem questionados”.

Posto isto, a exclusão da população negra da escola não foi um mero acaso, mas um efeito direto de legislações e omissões que, por séculos, impediram o acesso ao conhecimento formal, sendo, como pensado por Carneiro (2023, p. 89), uma forma de epistemicídio que anula e desqualifica o saber dos povos subalternizados, uma vez que “fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender, etc”.

Esse cenário nos ajuda a compreender a presença massiva de jovens e adultos negros na EJA, que, durante suas vidas, foram forçados a interromper seus estudos por diversos motivos. Como aponta Arroyo (2005, p. 28), “os sujeitos da EJA são sobreviventes de um processo de exclusão que os impediu de estudar na idade considerada ‘normal’”. Portanto, a expressiva incidência da população negra na EJA reflete um projeto histórico de exclusão, que precisa ser superado por meio de políticas públicas reparatórias e da articulação de práticas educativas que promovam a valorização da identidade, a história e os conhecimentos africanos e afro-brasileiros. A EJA não pode continuar sendo vista como um espaço estigmatizado e invisibilizado. Pelo contrário, essa modalidade deve ser reconhecida como parte fundamental da política de combate ao racismo estrutural e à desigualdade social que historicamente atravessa a sociedade brasileira.

Essas discussões refletem em uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que permita ao estudante assumir sua identidade e confrontar o mito da democracia racial que é uma ideologia que, ao mascarar o racismo, impede o enfrentamento direto das desigualdades (Munanga, 2005). Como alerta hooks (2020, p. 44) “muitos brancos (e até alguns negros) afirmam que o racismo não existe mais e que as sólidas oportunidades de igualdade social atualmente existentes habilitam qualquer negro trabalhador a alcançar a

autossuficiência econômica”, discurso que reforça a negação do racismo e responsabiliza individualmente os negros pelas desigualdades historicamente produzidas.

Portanto, a predominância da população negra na EJA é um dos sinais mais evidentes do racismo estrutural que atravessa a sociedade brasileira. A exclusão de jovens e adultos negros da educação ao longo da história é o fio condutor que liga o passado escravista ao presente da EJA, pois como Gomes (2005, p. 39) nos lembra “os sujeitos negros e pobres foram, historicamente, os últimos a entrar na escola e os primeiros a serem expulsos dela”. Ou seja, o racismo está relacionado com a pobreza e a vulnerabilidade de grandes setores da população (Guedes et al. 2023). Por isso, reconhecer a EJA como o território onde a maioria negra busca reescrever sua história exige que as práticas educacionais sejam, fundamentalmente, antirracistas e libertadoras. A Lei nº 10.639/2003, no âmbito da EJA, não é apenas uma legalidade, mas uma estratégia importante de justiça racial e social, que se relaciona diretamente com a necessidade de ações afirmativas para romper com o ciclo de desigualdade e racismo, buscando construir uma sociedade que reconheça o povo pobre e negro como sujeito de direitos plenos.

3. O contexto da pesquisa: fontes e método

Ao analisar uma experiência educativa desenvolvida na escola PASO, a pesquisa privilegiou observações de campo, questionários socioeconômicos e narrativas autobiográficas produzidas pelos estudantes. Tais fontes foram interrogadas na perspectiva de Bloch (2001) e Ginzburg (2007), para os quais toda pista revela algo sobre os homens e as mulheres em distintas temporalidades.

Os dados sobre o perfil social desses estudantes foram elaborados a partir das respostas de um questionário socioeconômico aplicado aos discentes, pois entendemos que a análise social e econômica é crucial pois fornece informações essenciais para compreender como esses fatores interagem e influenciam diversos aspectos da vida humana e da sociedade.

As observações e participações nas atividades desenvolvidas em sala¹ aconteceram por meio do registro no diário de pesquisa, onde todas as observações das aulas, assim como as narrativas dos estudantes e professores, foram anotadas. Posteriormente, esses registros ao serem interrogados e interpretados (Bloch, 2001), tornaram-se fontes para a produção deste estudo.

Os dados indicam que a turma era composta por nove homens e três mulheres, com idades entre 25 e 65 anos. Quanto à autodeclaração étnico-racial, cinco estudantes se identificaram como pardos, quatro como brancos, dois como pretos e um como indígena. Contudo, a heteroidentificação revelou um número maior de estudantes pretos do que aqueles que assim se

¹ A investigação que deu origem a este artigo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa — Campus Goiabeiras/Ufes —, conforme o Parecer nº 6.547.512, garantindo o anonimato e o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa.



autodeclararam, evidenciando um descompasso entre a autodeclaração e a identificação étnico-racial observada.

A dificuldade de se autodeclararem como pretos pode ser compreendida por um “dispositivo de racialidade” (Carneiro, 2023), por meio do qual esses indivíduos são construídos como “não-ser”, condição que sustenta a constituição do branco como referência de humanidade. Nesse sentido, conforme Carneiro (2023), a construção do outro como não-ser constitui o fundamento ontológico do ser, de modo que a negação da identidade preta se relaciona ao processo histórico de desumanização e inferiorização produzido pelo racismo¹.

No que diz respeito à organização da escola PASO, o ano letivo é organizado a partir de eixos temáticos trimestrais: mulher, diversidade sexual e relações étnico-raciais. Como a pesquisa teve início no terceiro trimestre, as aulas de História concentraram-se neste último eixo, razão pela qual o artigo se dedica exclusivamente a esse tema. Metodologicamente, optou-se pelo uso do memorial, compreendido como fonte histórica capaz de evidenciar experiências de vida e favorecer reflexões identitárias, uma vez que a escrita de si possibilita, conforme Abrahão (2006, p. 167), “consolidar elementos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa autobiográfica, com destaque para dimensões que tratam da narrativa, da memória e do tempo narrado”.

Ao narrarem, no presente, suas trajetórias de vida, os estudantes conseguem tomar consciência do seu lugar no mundo, buscando no passado, possíveis explicações para suas atuais condições de vida. De acordo com Bloch (2001), incluir as experiências e perspectivas das pessoas comuns como elementos importantes na história contribui para uma compreensão mais detalhada do passado e do presente. Assim, os elementos trazidos nas narrativas destes estudantes ao serem transformadas em fontes, contribuíram para o processo desta pesquisa histórica.

É nesse contexto que iniciamos o processo investigativo desenvolvido na disciplina de História da escola PASO, que, em seus primeiros momentos, foi marcado por frequentes momentos de silenciamento, omissões e certa resistência dos estudantes diante das provocações pedagógicas propostas pela professora. Essas posturas podem ser compreendidas, em parte, pela complexidade e pela delicadeza de se abordar o racismo, uma vez que se trata de uma temática que perpassa histórias de vida, memórias e experiências que nem sempre podem ser facilmente verbalizadas ou revisitadas.

Ao longo do trimestre, no entanto, os temas mobilizados nas aulas promoveram um movimento gradual de autorreflexão, possibilitando uma compreensão mais ampla dos conteúdos trabalhados. Nesse sentido, no próximo tópico, analisaremos algumas das narrativas desses estudantes, evidenciando

¹ Não se pretende, neste estudo, acirrar a distinção entre pretos e pardos, uma vez que ambos estão submetidos aos processos históricos de exclusão. A demarcação da categoria preto foi realizada apenas para análise, pois conjecturamos que alguns participantes autodeclarados pardos possam ter assim se identificado como uma tentativa de aproximação simbólica com a branquitude, associada à expectativa de menor discriminação. Essa hipótese não nega a experiência comum de racialização, mas considera que, na hierarquia de cor presente na sociedade brasileira, tonalidades de pele mais escuras tendem a estar mais expostas ao racismo.

como o racismo atravessa suas trajetórias de vida, experiências e formas de narrar a própria vivência.

4. Entre silêncios, experiências e produção de sentidos nas narrativas dos estudantes da EJA

Os memoriais, os questionários socioeconômicos e as observações das aulas constituíram importantes instrumentos para compreendermos como experiências individuais e coletivas se articulam com processos históricos, sociais e culturais. Com isso, para nossa análise, a discussão foi organizada em dois eixos complementares, que permitem compreender de que maneira as relações étnico-raciais atravessam as trajetórias, as falas e as experiências dos estudantes da EJA. O primeiro eixo *As relações étnico-raciais nas narrativas dos estudantes sobre suas trajetórias de vida*, dedica-se à análise das formas pelas quais essas questões apareceram nos memoriais, no questionário socioeconômico e nas observações realizadas ao longo das aulas, evidenciando como o racismo e as desigualdades se inscrevem em suas histórias de vida.

O segundo eixo “Ao narrar sobre a história vivida/aprendida, como aparecem as questões étnico-raciais?” analisa como essas discussões estão presentes nas aulas de História, buscando compreender como os conteúdos, articulados às experiências dos estudantes, possibilitam a problematização do racismo, a resignificação de interpretações históricas hegemônicas e a construção de leituras críticas sobre o passado e o presente.

Ao discutirmos “As relações étnico-raciais nas narrativas dos estudantes sobre suas trajetórias de vida”, focalizamos os percursos narrados pelos participantes da pesquisa, cuja as trajetórias escolares foram interrompidas ou marcadas por processos de exclusão vinculados às desigualdades sociais e ao racismo estrutural. Para isso, mobilizamos diferentes fontes, privilegiando os memoriais, os questionários socioeconômicos e a observação das práticas formativas, buscando identificar indícios que permitissem analisar de que modo determinantes sociais, raciais e econômicos se articulam e incidem sobre múltiplas dimensões da experiência humana e das dinâmicas socioculturais que atravessam o espaço escolar.

No decorrer da pesquisa, emergiram reflexões significativas durante as aulas, especialmente sobre as posições que as pessoas negras costumam ocupar, a forma como o mercado de trabalho percebe o corpo negro e o atual cenário de empregabilidade. Essas discussões se intensificaram no seminário realizado ao final do trimestre, quando diversas turmas se reuniram para discutir o racismo nos espaços de aprendizagem. Por meio de algumas narrativas apresentadas, percebemos que a empregabilidade de pessoas negras no Brasil permanece atravessada por desafios estruturais, decorrentes de séculos de exclusão social e econômica.

Como aponta Santos (2022, p. 16), o racismo opera como “o crime perfeito [...] pois é um sistema de poder e de opressão historicamente construído” que naturaliza lugares sociais precarizados quase exclusivamente às

pessoas negras. Essa compreensão aparece nas falas dos estudantes, que articulam passado e presente para interpretar as desigualdades raciais da sociedade brasileira. Ao rememorar práticas discriminatórias, o estudante JC (registros da pesquisadora)¹ afirma que “antigamente os negro quando iam em um hotel tinham que entrar pela porta de serviço [...] mas hoje as coisa já mudou [sic]”, ao mesmo tempo em que reconhece a permanência de desigualdades materiais ao destacar que “como nós preto [sic] não temos salário considerável, aí muitas vez não podemos ser dono [sic] de um carro”.

Na mesma direção, durante o seminário, o estudante R1 (registros da pesquisadora) evidencia essa mesma lógica ao afirmar que “o negro tinha e tem poucas oportunidades, por isso não poderia ser um promotor de justiça”, revelando como o racismo opera de forma silenciosa na limitação das expectativas e das possibilidades sociais destinadas à população negra, ao mesmo tempo em que naturaliza a restrição de acesso a posições de prestígio. Do mesmo modo, a estudante M (registros da pesquisadora) observa que “nas novelas os negros são chofer ou empregada doméstica, quase nunca personagem principal [sic]”, indicando que a desigualdade se mantém também no campo das representações, reforçando lugares sociais historicamente atribuídos à população negra.

Apesar desse cenário, a busca por melhores condições de vida para a população negra tem apresentado avanços, especialmente com a ampliação de políticas afirmativas e o fortalecimento de movimentos sociais. Nesse sentido, hooks (2020, p. 93) destaca que essas lutas permitem que as pessoas se “engajem coletivamente numa resistência capaz de transformar” suas condições sociais e profissionais, evidenciando que, mesmo diante da persistência do racismo estrutural, existem processos de enfrentamento que tensionam e reconfiguram essas hierarquias.

No entanto, os desafios cotidianos decorrentes da racialização das relações sociais aparecem de forma contundente nas narrativas, como revela o estudante IS (trecho do memorial) ao afirmar que “por causa da minha cor, eu vivi muito preconceito. Vivemos uma vida de rejeição”. Esse depoimento evidencia como o racismo continua produzindo desigualdades, constrangimentos e processos de exclusão que atravessam profundamente a experiência pessoal dos negros.

Ao revelar o racismo como um elemento estruturante das desigualdades históricas, a narrativa do estudante reforça a necessidade de enfrentá-lo como um fenômeno sistêmico, por meio de ações concretas, como a Lei nº 10.639/2003, que exige “mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional” (Gomes, 2012b, p. 100), uma vez que seus impactos incidem de maneira profunda e contínua em suas percepções sobre si mesmos.

A marginalização relatada por esses estudantes reflete a perpetuação de ciclos de desigualdade, dificultando ainda mais a superação das condições de

¹ Neste artigo, os estudantes serão identificados por meio de siglas.

vulnerabilidade. Diante desse cenário, é fundamental reconhecermos que o enfrentamento dessas desigualdades passa pela necessidade de descolonizar o currículo e a própria EJA, compreendendo esse movimento como um processo complexo que, conforme Gomes (2012b, p. 107), “implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber”.

Portanto, trata-se de um percurso que coloca em disputa distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo, desafiando a centralidade da perspectiva eurocêntrica como referência única do conhecimento. Ao promover esse deslocamento, questionam-se hierarquias historicamente consolidadas, disputam-se sentidos e abrem-se possibilidades para a legitimação de conhecimentos silenciados, configurando-se como uma condição fundamental para a construção de práticas educativas comprometidas com o enfrentamento ao racismo estrutural.

O segundo eixo deste artigo *Ao narrar sobre a história vivida/aprendida, como aparecem as questões étnico-raciais?* permite-nos problematizar pistas presentes nos memoriais e nas observações realizadas durante as aulas. Notamos que, para esses sujeitos, o ensino de História constituía uma possibilidade de compreender criticamente as questões étnico-raciais, articulando seus saberes e experiências de vida ao conhecimento escolar, como se evidenciou no entendimento de que “o negro e o índio¹ já sofreram muito” (RS, registros da pesquisadora), emergindo, assim, um sentimento de pertencimento de um estudante que se identificou, racialmente como indígena: “para eu aprender mais sobre meu povo indígena” (JC, questionário socioeconômico). Assim, essa concepção permite um posicionamento acerca de questões étnico-raciais e o reconhecimento de si como parte integrante do povo brasileiro.

As narrativas dos estudantes podem ser compreendidas diante das mudanças promovidas pela inserção das relações étnico-raciais no ensino de História, viabilizadas pelos marcos legais que orientam essa discussão, como a Lei nº 10.639/2003 e as DCN’s EREER. Essa dinâmica encontra respaldo no que Gomes (2012b, p. 105) define como uma transformação capaz de legitimar o debate étnico-racial no ambiente escolar, visto que “a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular” que torna possível essas discussões que não se reduzem à mera inclusão de novos conteúdos, mas que se constrói pautada no diálogo intercultural, permitindo que os estudantes articulem suas experiências, identidades e pertencimentos às narrativas históricas trabalhadas em sala de aula.

Além disso, também podemos pensar na importância das práticas educacionais fundamentada em estudos sobre a racialidade que não se restrinjam apenas aos negros e aos indígenas, mas que também racializem os

¹ Reconhecemos a problematização existente em torno do termo “índio”, considerado inadequado por generalizar a diversidade dos povos indígenas. Contudo, optamos por manter a expressão como enunciada pelo estudante, com o intuito de preservar a fidelidade à narrativa produzida no contexto da pesquisa.

brancos, uma vez que “ao racializar apenas a população não-branca, os estudos sobre racismo acabam, justamente, tomando a experiência branca como universal, como se ela fosse uma espécie de régua do mundo” (Santos, 2022, p. 15). Assim, ao racializar-se, o estudante branco poderá reconhecer privilégios historicamente construídos e compreender seu lugar nas estruturas raciais — condição fundamental para o engajamento na luta antirracista.

Nesse sentido, reconhecer e enfrentar o racismo é indispensável para romper com as naturalizações e questionar posições de privilégio historicamente construídas. O racismo é o efeito e, ao mesmo tempo, o modo de funcionamento de um dispositivo de racialidade que, como pensando por Carneiro (2023), opera como um mecanismo de poder que organiza e hierarquiza as relações sociais a partir da raça, produzindo e legitimando determinados conhecimentos enquanto silencia outros, além de estigmatizar modos específicos de subjetivação. Assim, a discussão sobre a raça no Brasil e em diferentes contextos não se realiza de forma isolada, mas se articula a processos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos mais amplos, permitindo compreender o racismo como um fenômeno estrutural que atravessa as relações sociais e se materializa nas experiências cotidianas dos indivíduos (Gomes, 2012a).

Diante disso, entende-se que a temática do terceiro trimestre, voltada às relações étnico-raciais, pode ter impulsionado um processo de reconhecimento de si enquanto pertencente a povos que constituíram e constituem historicamente o povo brasileiro, como indica a fala do estudante R1 (registros da pesquisadora): “nunca tinha parado para pensar nisso”. Ao problematizar narrativas dominantes e incluir perspectivas historicamente marginalizadas, o ensino de História pode favorecer a construção de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais e as contradições sociais, contribuindo para decisões mais conscientes na vida social e política.

As noções referentes à consciência racial, exclusão social, diversidade, empregabilidade, educação, empatia, inclusão, dentre outros temas eram abordadas durante as aulas, em que as professoras buscavam desenvolver a consciência crítica nos indivíduos, ajudando-os a entender e questionar as estruturas sociais, raciais, políticas e econômicas que permeiam suas vidas. Do ponto de vista das temáticas trabalhadas, percebemos que para esses sujeitos, a educação deve ser “desvestida da roupagem alienada e alienante” (Freire, 1967, p. 36). Reflexão presente na escrita do estudante IS, em resposta ao questionário socioeconômico: “eu aprendi na aula de História que racismo é crime”.

Nesse contexto, a formação da consciência histórica nas aulas de História possibilita aos estudantes reconhecerem as tensões, lutas e resistências que moldam suas vidas, a sociedade e a própria escrita da História, conforme destacado pelo estudante R (registros da pesquisadora), para quem a História serve “para não esquecermos de nosso passado e, principalmente, saber a verdade sobre a escravidão e o racismo”. Para o estudante R1 (registros da pesquisadora), “a História serve para aprender a respeitar os negros. Eu nunca tinha parado para pensar nisso, o respeito que as pessoa preta [*sic*] merecem”.

Para que esse processo ocorra, é fundamental que a escola valorize as vivências e os saberes históricos dos discentes, especialmente daqueles oriundos de contextos de exclusão e marginalização. Assim, o ensino de História não deve ser conduzido de forma distante ou descontextualizada, mas compreendido como uma ferramenta que permite aos sujeitos entenderem sua posição no mundo e atuarem criticamente na transformação da realidade.

Mesmo com o trabalho de contextualização dos conhecimentos históricos em sala de aula, notamos que nem sempre isso é suficiente para levar os estudantes a compreenderem as condições de marginalização a que estão submetidos. Isso se evidenciou na narrativa de um estudante, que mesmo se autodeclarando pardo, não se percebe como um sujeito de origem negra: “ainda bem que não nasci preto! Também as pessoas falam demais sobre tudo ser racismo com o preto!” (R1, registros da pesquisadora). Em um outro contexto vivenciado em sala de aula, o mesmo estudante apresentou uma outra ideia relacionada ao racismo: “só não temos fala racista enquanto não tem um preto que entra na família, quando chega, aí cai a máscara e vira racista” (R1, registros da pesquisadora).

Portanto, o estudante R1 evidencia em sua fala modos como o racismo opera no contexto brasileiro, marcado por sua tentativa de negação cotidiana e por sua redução ao campo da opinião, como se fosse “vitimismo”. No Brasil, embora haja o reconhecimento por parte da população de que o racismo existe, quase ninguém se diz racista. Como aponta Santos (2022, p. 12) essa ambiguidade “resulta numa prática amplamente disseminada na qual todas as pessoas têm alguma opinião sobre o racismo, sem que necessariamente haja uma compreensão mínima da dimensão desse fenômeno”.

Nesse cenário, situações abertamente racistas são relativizadas, interpretadas como mal-entendidos ou sem intencionalidade, o que contribui para deslegitimar a experiência de quem sofre a discriminação (Santos, 2022). Essa lógica ajuda a explicar o motivo do estudante, ao mesmo tempo em que afirma “ainda bem que não nasci preto”, também reconhece que o racismo aparece de forma explícita quando “entra um preto na família”, revelando uma percepção contraditória, no entanto, reveladora, do funcionamento do racismo nas relações sociais. A própria fala de que “as pessoas falam demais sobre tudo ser racismo”, demonstra que, mesmo se autodeclarando pardo, o discente não se percebe como um sujeito de origem negra, revelando a permanência de uma lógica na qual o racismo é deslegitimado e frequentemente atribuído a exagero ou vitimismo.

Com isso, percebemos que “qualquer documento, a despeito de seu caráter mais ou menos direto, sempre guarda uma relação altamente problemática com a realidade. Mas a realidade existe” (Ginzburg, 2007, p.229). Desse modo, percebe-se que, nem sempre a contextualização dos saberes históricos capacita os estudantes para compreenderem as condições de marginalização às quais são expostos.

Diante dessa contextualização, observamos que em sociedades marcadas pelo racismo estrutural, na qual ser negro ainda é muitas vezes estigmatizado,

a negação da negritude pode ser uma estratégia de sobrevivência, mas também traz consequências pessoais e coletivas para essas pessoas, pois de acordo com hooks (2020, p. 60), “mudar de paradigma ou partilhar o conhecimento de maneira nova são desafios; leva tempo para que os alunos sintam esses desafios como positivos”.

A negação da própria identidade racial pode gerar tensões em contextos nos quais outros sujeitos reconhecem a importância da afirmação racial, como se observou em diálogos ocorridos durante as aulas, marcados por embates entre esse estudante e seus colegas de turma. Conforme hooks (2020, p. 58), “ouvir um ao outro (o som das vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento”.

Nas aulas de História, percebeu-se que os estudantes passaram a relacionar os conteúdos de maneira mais crítica, conforme evidenciado na fala de uma estudante: “a História serve para eu saber que o preto pode estar onde ele quiser” (MR, registros da pesquisadora). Essa reflexão desloca a narrativa histórica marcada exclusivamente pela marginalização e pelo apagamento, permitindo reconhecer que a história dos povos negros — e do continente africano — não se restringe à dor e à violência, mas é atravessada por experiências de produção cultural, de saberes e de resistência, possuindo “passado, presente e continuidade” (Munanga, 2005, p. 25).

Essa mudança de mentalidade resultou da articulação dos conteúdos trabalhados com suas experiências, fortalecendo a conexão entre o conhecimento histórico e suas realidades. Assim, o estudo da disciplina contribuiu para aproximá-los das diferentes temporalidades e evidenciou o início da construção de uma consciência histórica e identitária sobre si mesmos e sobre o lugar que ocupam no mundo. Esse movimento demonstra o potencial da educação como espaço de reflexão, pois, conforme Munanga (2005, p. 17), ela deve ser capaz de “oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”.

O reconhecimento dos estudantes da EJA como sujeitos históricos revela-se ainda mais significativo quando articulado às relações étnico-raciais, visto que essa modalidade atende, majoritariamente, pessoas com trajetórias atravessadas por processos históricos de exclusão, racialização e negação de direitos. Valorizar suas histórias de vida na construção do conhecimento implica reconhecer que essas experiências vividas não são neutras, mas marcadas pelas desigualdades sociais e pelo racismo estrutural que organiza a sociedade brasileira (Carneiro, 2023; Santos, 2022).

Nessa perspectiva, a EJA pode ser um espaço privilegiado para o enfrentamento do racismo ao possibilitar que os estudantes reflitam criticamente sobre suas posições sociais, identidades e pertencimentos, buscando romper com o silenciamento historicamente impostos aos negros — e também aos indígenas. Desse modo, há o entendimento de que essas pessoas não são meros receptores passivos do saber, mas participantes ativos do

processo de construção e ressignificação da História, pois a educação problematizadora, de acordo com Freire (1987, p. 41), “se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

Discutir as relações étnico-raciais na EJA não se justifica apenas pela presença expressiva de negros nesse espaço, mas, sobretudo, pela potência política, pedagógica e emancipatória que essa modalidade carrega para o enfrentamento do racismo. Conforme destaca hooks (2020), a educação precisa ser transgressora e libertadora para romper com práticas formativas hierarquizantes e desumanizadoras, compreendendo a sala de aula como um espaço de emancipação, no qual o conhecimento se constrói no encontro com o outro, com suas culturas, experiências, saberes, afetos e histórias. Portanto, colocar as relações étnico-raciais no centro das discussões da EJA é um posicionamento político e educacional comprometido com a transformação social, ao reconhecer a educação como prática de liberdade e como instrumento fundamental no combate ao racismo e a todas as formas de discriminação.

5. Considerações finais

Este estudo evidencia que a EJA se configura como um espaço historicamente marcado por tensões estruturais, desigualdades sociais e disputas político-pedagógicas inscritas na formação social brasileira, como expressa a narrativa: “nós preto sempre abrimos a porta do carro e nunca podemos dirigir” (IS, registros da pesquisadora). A presença majoritária da população negra nessa modalidade de ensino indica que a exclusão educacional não se trata de um fenômeno circunstancial, mas de um processo histórico de longa duração, atravessado pelo racismo estrutural e pela negação sistemática de direitos, aspecto também evidenciado pelo estudante RF (registros da pesquisadora), ao afirmar que “quando procuro emprego eu não sei preencher os papéis que me mandam escrever”.

Ao analisar as questões étnico-raciais nas narrativas sobre as trajetórias de vida desses estudantes, as fontes nos revelaram que as experiências individuais e coletivas estão profundamente atravessadas por desigualdades sociais e pelo racismo estrutural. A autodeclaração étnico-racial, ao mesmo tempo em que evidenciam a diversidade do grupo, também expõem a tensão entre a percepção social da identidade e a experiência subjetiva de pertencimento, corroborando a ideia de hooks (2020) de que os sujeitos muitas vezes suprimem nuances de suas vivências para se proteger ou se adequar a contextos desfavoráveis.

O estudo demonstra que o ensino de História, quando articulado às experiências de vida dos estudantes, assume papel central na problematização das relações étnico-raciais e na construção da consciência crítica. O uso do memorial, enquanto metodologia de escrita de si, mostrou-se um instrumento relevante para a ressignificação das trajetórias individuais, favorecendo o

reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Os resultados também reforçam que a implementação da Lei nº 10.639/2003, no âmbito da EJA, deve ser compreendida não apenas como uma exigência normativa, mas como um compromisso ético, político e formativo com a descolonização do currículo e o enfrentamento do racismo estrutural. Ao reconhecer e valorizar as narrativas e saberes dos estudantes, a educação assume uma perspectiva emancipatória, conforme defendem Freire (1967) e hooks (2020), na qual o conhecimento se configura como prática transformadora.

A EJA, quando concebida como projeto político-pedagógico comprometido com a justiça social, pode constituir-se em um espaço de resistência, (re)existência e reconstrução de trajetórias interrompidas. Sua efetivação como modalidade emancipatória, contudo, depende de políticas públicas contínuas, práticas docentes críticas e currículos que acolham e valorizem as experiências desses sujeitos historicamente marginalizados. Nesse contexto, reconhecer os estudantes da EJA como sujeitos históricos implica valorizar suas experiências como elementos constitutivos do processo educativo. A partir dessa valorização, o ensino de História potencializa a participação crítica, fortalece identidades e favorece a inserção social desses sujeitos.

É inequívoca a importância de investigar, em momentos futuros, como o debate étnico-racial é incorporado em outras disciplinas para além da História em contextos educativos da EJA, pois, compreender os processos de implementação da Lei nº 10.639/2003 na EJA em diferentes campos disciplinares favorece o enfrentamento ao racismo estrutural como uma prática compartilhada por todo o corpo docente. Essa articulação é o que possibilitará à EJA cumprir seu papel político de reconstruir trajetórias e promover a inserção social crítica de seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: Edipucrs e Eduneb, 2006. p. 149-170.

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

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da*



União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm%3E Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano nacional de educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf
Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm%3E Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. 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, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 17 nov. 2025.

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

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSbZ9BjjFkgpKFtk648jTRB/?lang=pt> Acesso em: 17 mar. 2026.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso e fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012a. Disponível em:
<https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/120-v33-julset-2012-educacao-sociedade> Acesso em: 02 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012b. Disponível em:
https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf Acesso em: 02 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUEDES, Walef Pena; SUGAHARA, Cibele Roberta; FERREIRA, Denise Helena Lombardo. Racismo ambiental: reflexões sobre mudanças climáticas e Covid-19. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, v. 10, n. 23, p. 237-258, 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília: MEC/Inep, 2025. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf Acesso em: 17 dez. 2025.

LOPES, Leonardo Sousa. **Os sentidos da disciplina de história para estudantes da EJA em uma escola na periferia de Belo Horizonte/MG**. 2022. 124 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

RINALDI, Ana Maria Maciel. **O ensino de história na educação de jovens e adultos**: uma contribuição para a formação da cidadania. 2016. 242 p. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Ciências) – Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP, 2016.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro**: uma história da formação do país. 1 ed. São Paulo: Todavia, 2022.



SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

Recebido em: 20 de dezembro de 2025.
Aceito em: 19 de março de 2026.
Publicado em: 27 de maio de 2026.