

Relações raciais e suas interfaces com o ensino na EJA

Racial relations and their interfaces with teaching at EJA

Antonio Eugênio Furtado Corrêa
Eugénia da Luz Silva Foster
Universidade Federal do Amapá
Macapá-Brasil

Elivaldo Serrão Custódio
Universidade do Estado do Amapá
Macapá-Brasil

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar as relações raciais e suas interfaces com o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória do tipo bibliográfica. Os dados foram analisados tendo como fundamentação teórica a Análise Dialógica do Discurso, desenvolvida a partir do trabalho de Bakhtin (2003). Os resultados da pesquisa revelam que nas relações raciais e suas interfaces com o ensino na EJA há uma complexidade de relações geradas e tecidas sob grande tensão, o que é próprio de uma sociedade polarizada entre exploradores e explorados. Além disso, observou-se que os processos de reprodução do racismo e do preconceito são um fenômeno econômico, social e cultural que acomete as pessoas de forma individual ou coletiva e que prejudica em sua grande massa, a população negra.

Palavras-chave: EJA; Relações Raciais; Ensino; PNE (2014-2024).

Abstract

This article aims to analyze racial relations and their interfaces with teaching in Youth and Adult Education (EJA) in Brazil. This is an exploratory qualitative bibliographical research. The data were analyzed using Dialogical Discourse Analysis as a theoretical basis, developed based on the work of Bakhtin (2003). The research results reveal that in racial relations and their interfaces with teaching at EJA there is a complexity of relationships generated and woven under great tension, which is typical of a society polarized between exploiters and exploited. Furthermore, it was observed that the processes of reproduction of racism and prejudice are an economic, social and cultural phenomenon that affects people individually or collectively and that harms the large mass of the black population.

Keywords: EJA; Race Relations; Teaching; PNE (2014-2024).

Introdução

Desde o início do século XXI o Brasil vem apresentando significativa mudança no perfil socioeconômico de sua população. Contudo persiste a estrutura geradora das desigualdades, objeto de ações do Estado e da sociedade civil. A luta de muitos grupos sociais contra a discriminação, um dos fatores geradores dessa desigualdade, tem provocado mudanças no arcabouço jurídico nacional, a exemplo da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão nº. 26 (ADO – 26)¹, buscando coibir práticas discriminatórias que persistem no meio social. Mas essa nova realidade da sociedade brasileira também agrava tensões, que ficam mais evidentes conforme o processo de construção e de reconhecimento de direitos avança beneficiando as camadas sociais mais exploradas e discriminadas².

Os movimentos afro, de gênero, pela reforma agrária, contra a homofobia, estão entre os mais atuantes na luta pelo reconhecimento e ampliação de direitos fundamentais sonegados pelas elites econômicas e, assim, negligenciados pelo Estado e pela sociedade brasileira, de modo geral. Essas lutas algumas vezes tomam a forma de todos contra todos, ou então acabam sendo dirigidas contra o Estado - concebido como uma grande máquina autônoma frente aos diversos projetos sociais. Esta pesquisa contribuiu no esforço para desvelar mecanismos de construção e de reprodução do *status quo* por aqueles mais expropriados da riqueza econômica, do bem-estar social e do universo cultural que eles próprios geram. Para compreender a dinâmica que promove e sustenta tal realidade aparentemente contraditória, a pesquisa adentrou no universo das relações desses sujeitos (os educandos) perscrutando o não dito, o subjacente, nos discursos que realizam em suas interações sociais.

Ao referir-se à EJA, Gomes (2005) destaca que se trata de processo que envolve política e práticas dirigidas aos educandos dessa modalidade de ensino e que se realiza fora e dentro da escola, lembrando também que tais sujeitos em aprendizagem “vivenciam múltiplas e diferentes experiências sociais e humanas” (Gomes, 2005, p. 87). Tais experiências vivenciadas individual e coletivamente são apreendidas e significadas de forma subjetiva, denotando o caráter especial da percepção, ou seja, de como as vivências/experiências são significadas e o que elas provocam enquanto consciência que atua no mundo. Ainda, segundo Gomes (2005, p. 87-88), “mesmo que participem de processos socioeconômicos, políticos e educacionais semelhantes, esses sujeitos atribuem significados e sentidos diversos à vida, à sociedade e às práticas sociais das quais participam no seu cotidiano”, concluindo que há uma

variabilidade de formas de conceber, viver e ser ‘jovem’ e ‘adulto’ nas diferentes sociedades e culturas.

Percebe-se, então, que toda e qualquer experiência é significada de forma subjetiva ainda que seja vivenciada coletivamente. Essa significação é filtrada no estágio da percepção que, por sua vez, é condicionada pelas crenças e experiências já vividas do indivíduo. Tal situação põe em questão a importância e a necessidade do diálogo, como forma de entendimento e comunicação entre os sujeitos na construção de um projeto de interação, de vida coletiva e de compartilhamento, capaz de remover preconceitos. É pertinente destacar que quando se fala em EJA, está-se referindo a um grupo social que não concluiu a educação básica na idade própria. Nele incluem-se, os que foram excluídos do sistema de ensino ou não concluíram as etapas da educação básica na idade considerada regular, de 14 (quatorze) anos para o ensino fundamental e 17 (dezessete) anos para o ensino médio³.

A pesquisa focaliza a EJA como recorte da Educação Básica onde encontra-se entrelaçada a questão do preconceito étnico-racial e do racismo. Nesse sentido, o desafio é perceber as linhas que produzem a tessitura dinâmica do preconceito e do racismo entre os educandos jovens e adultos. Assim, ao examinar tais questões, serão consideradas como fundamentais os sujeitos e os contextos que os envolve e os produz como seres de relações. A questão étnico-racial vem sendo considerada importante também na área da saúde pública, como no caso dos estudos epidemiológicos, inclusive com “um crescimento contínuo do uso de categorias étnico-raciais em publicações da área da saúde na última década em todo o mundo” (Kabad; Bastos; Santos, 2012, p. 910), o que torna o estudo do tema étnico-racial de interesse significativo nas políticas de ações afirmativas (Corrêa; Foster; Custódio, 2021, 2023).

Assim, o presente artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa exploratória do tipo bibliográfica (Minayo, 2010) que teve por objetivo geral analisar as relações raciais e suas interfaces com o ensino da EJA no Brasil. A pesquisa lança ainda um olhar para o Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024) e o cumprimento e implementação das estratégias de suas metas em relação a EJA. Os dados foram analisados tendo como fundamentação teórica a Análise Dialógica do Discurso, desenvolvida a partir do trabalho de Bakhtin (2003). A síntese contendo os dados bibliográficos da pesquisa estão apresentados em duas seções, além da introdução e considerações finais. Na primeira seção será configurado a luta dos negros por liberdade e educação na sociedade brasileira. Na sequência, se verificará a Constituição de 1988, o PNE e as relações raciais e seus desdobramentos na EJA.

A luta dos negros por liberdade e educação na sociedade brasileira

Numa sociedade estruturada em classes, hierarquizada e com traços racistas, as relações raciais repercutem e se desdobram de forma negativa na vida dos discriminados. Nesse processo pode-se perceber dois movimentos: um de negação dos direitos e do próprio discriminado como sujeito de direitos, e outro de implementação precária dos avanços jurídicos sempre que tais avanços representem melhoria de condições de vida para esse grupo social. Tais repercussões atingem todos os âmbitos da vida, influenciando, por exemplo, a construção da identidade, das relações interpessoais e das políticas públicas. Assim a educação, como política pública, também é afetada pelas repercussões e desdobramentos das relações que ocorrem na sociedade, como as raciais. Sendo assim, a EJA também é afetada. E, no caso da EJA, ainda há a especificidade desta ser uma modalidade de ensino majoritariamente utilizada pelos negros como meio de efetivar sua escolarização na educação básica.

Entende-se nesta pesquisa como relações raciais aquelas onde estão presentes elementos referentes à cor/etnia influenciando, de alguma maneira o modo de interagir do indivíduo e sua percepção da realidade. Do ponto de vista da interação humana as relações raciais podem ser consideradas como inclusivas ou excludentes, dependendo de sua repercussão na vida dos indivíduos. Tais relações se efetivam por meio de ações que objetivam modificar ou conservar determinada situação. Nesse sentido é na avaliação das ações e suas repercussões nos âmbitos individual e coletivo que se pode perceber o seu caráter de inclusão ou de exclusão. As relações fundadas em preconceitos estão presentes de forma inequívoca na estruturação da identidade dos indivíduos e dos grupos expropriados socioeconomicamente. Elas geram estigmas e outras mazelas que, juntamente com as lutas por libertação, tecem também uma noção de pertencimento e de posicionamento frente ao outro. Na história do Brasil as relações raciais estão presentes desde a invasão e ocupação do país pelos europeus, sendo uma história marcada pelo processo de estigmatização de indígenas, e depois de negros, visando a exclusão destes dois grupos humanos dos ganhos decorrentes do trabalho produtivo que realizavam.

Pelo fato de a sociedade brasileira ter sido estruturada tendo como elementos a hierarquia e o preconceito racial, as diversas políticas foram contaminadas por esses elementos estruturadores, o que resultou em distribuição de proteção, privilégios e outros direitos conforme o poder real do grupo destinatário. Nesse contexto de relações a questão

étnico-racial se manifestou expressando as tensões entre os grupos étnicos em conflito e seus respectivos projetos. A educação escolar destinada aos trabalhadores, e de modo específico a EJA, foi um desdobramento no âmbito político da relação conflituosa interétnica decorrente da desigualdade social brasileira e, na relação de poder existente, a EJA destinou-se aos grupos dominados, onde estão indígenas e negros, e nessa concepção foi formulada e implementada pelo Estado. A pesquisa, ao tratar da questão racial e o ensino na EJA evidenciou a relação dessa modalidade de ensino com os não-brancos. Quando se analisam as relações econômicas e sociais que geram e reproduzem as desigualdades no Brasil, os indivíduos dos grupos mais explorados encaixam-se nas características socioeconômicas que identificam também o público da EJA; os estudos mostraram uma vinculação direta entre renda, escolaridade e cor/etnia (Arretche, 2015).

Considerando a complexidade das relações que se estabelecem entre os grupos e as classes sociais, a EJA, em sua finalidade, estrutura e oferta, pode ser percebida pelos menos sob três aspectos. Como resultado da organização e da reivindicação dos grupos excluídos; 2. Como resposta da classe dominante a uma pressão social; 3. Como estratégia de reforço para a manutenção da ordem social vigente. Esses aspectos explicitam interfaces igualmente válidas, tecidas conjuntamente e são constitutivas e reveladoras do fenômeno em sua totalidade. Com relação ao primeiro aspecto, a extensão do ensino às camadas populares resultou das lutas dos movimentos sociais oriundos da classe não proprietária dos meios de produção buscando o acesso à escola e sua oferta pelo Estado na forma de política pública sem ônus financeiro direto para cidadãos e cidadãs. Nesse sentido, a EJA se insere na luta geral dos negros por direitos sociais.

Tendo como referência os discursos travados sobre a educação destinada aos jovens e aos adultos no Brasil a partir da década de 1940, Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) expõem que “nessa época, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida”. Tal realização passava pela redução do analfabetismo e inserção das pessoas no mercado de trabalho capitalista, dois itens considerados como indicadores de desenvolvimento. Apesar da concessão, o controle das elites brasileira sobre a educação das classes dominadas, especialmente a educação de jovens e adultos, manteve-se mesmo após os avanços sociais da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996. Tal controle imprimiu a precariedade como uma

das características dessa modalidade de ensino. Precariedade essa que se traduziu de modo prático na ausência de estrutura física escolar adequada, na falta de garantia de acesso e de permanência dos educandos e no descaso referente à aprendizagem.

O terceiro aspecto tem a ver mais especificamente com a qualidade do ensino, sua estrutura e organização. Analisando a EJA sob esse aspecto, o atendimento precário evidencia que a modalidade não se destinou de fato a ser um instrumento de redução da desigualdade, mas sim da manutenção desta, pois a precariedade observada atinge exatamente aqueles grupos sociais que mais necessitam da qualidade do ensino para ingressar na estrutura econômica e ascender socialmente, considerando o ensino como meio de inclusão e considerada esta inclusão como acesso pleno e irrestrito aos mecanismos que tornam o indivíduo capaz de participar em igualdade de condições no mercado de trabalho e nos demais âmbitos da vida social.

Nesse aspecto, da visão técnica da educação escolar, a luta dos negros, e dos oprimidos em geral, por educação de qualidade restringiu-se fortemente ao caráter instrumental e utilitário do ensino ministrado, visando a aprendizagem de conhecimentos e de tecnologias que lhes assegurasse um lugar, ainda que subalterno, na estrutura socioeconômica vigente, deixando em segundo plano a reflexão sobre a dimensão política e cultural da escola. Tal atitude tem levado à manutenção e à reprodução dos preconceitos e do racismo, na medida em que se cuidou para que essas reflexões passem ao largo da escola evitando o questionamento da estrutura social reprodutora da desigualdade social, do próprio racismo e da exploração do trabalho humano. Assim, escola que faz o discurso da capacitação para inserção do cidadão e da cidadã no mercado de trabalho capitalista não questiona o caráter explorador e excludente desse modo de produção. Tal escola, ainda que esteja equipada em termos técnicos e materiais, produz trabalhadores, mas não constrói cidadãos capacitados para transformar a sociedade, melhorando as condições sociais de existência e as relações interpessoais dos sujeitos. Isso porque lhes faltará, na formação estritamente técnica, a reflexão necessária sobre o sentido da vida, do trabalho e do pertencimento à rede planetária que produz o ambiente favorável, ou desfavorável, para a sobrevivência da espécie humana.

Esse modo de perceber e conceber a educação escolar é estimulada pelas classes dominantes pois não coloca em questionamento o processo de exploração entrelaçado ao trabalho. E assim, não desvela a persistência das elites econômicas em desenvolver

estratégias para manutenção dessas relações de dominação, exploração e sonegação, sem as quais a elite não sobrevive. Ainda que a implementação das políticas destinadas aos negros e aos mais pobres revele ao longo da história nacional a desatenção dos grupos controladores do Estado, a pressão social fez avançar a legislação brasileira ampliando direitos e atendendo aos grupos mais discriminados da sociedade brasileira como os indígenas e os negros.

Com relação ao direito à educação, a luta dos negros pela escolarização na língua portuguesa remonta os tempo da escravidão, tornando-se mais perceptível a partir da segunda metade do século XIX, quando se intensificou o processo de urbanização da sociedade brasileira, onde o aprendizado das letras tornou-se uma necessidade imperiosa para muitos negros, principalmente aos livres da condição de escravizados, pois isso era uma forma de aumentar a autonomia individual numa sociedade que se modernizava, tendo como instrumentos básicos dessa modernização as letras e a matemática. E a sociedade que se modernizava necessitava cada vez mais de trabalhadores livres e escolarizados para expandir o regime de expropriação por meio da mais-valia e também criar um mercado mais ampliado de consumidores. Contudo, numa sociedade onde a própria população livre não tinha acesso assegurado ao ensino, os escravizados representariam apenas um aumento considerável no contingente de indivíduos sem acesso à escolarização básica na língua portuguesa.

Com relação às outras políticas não foi diferente, o que deu motivação ao movimento negro para continuar se organizando e agindo com o intuito de melhorar as condições de existência dos negros, visto que sem mobilização e ação, a classe dos ricos escravocratas e racistas tenderia a manter os negros indefinidamente na situação de indigência e de superexploração. Para Domingues (2008, p. 118) “a ação do movimento negro foi determinante para a sociedade brasileira se conscientizar, de forma crescente, de suas contradições raciais”. Com o fortalecimento do movimento abolicionista, o movimento negro começou a levantar de forma mais frequente, juntamente com a pauta principal da abolição, outras pautas sociais como o direito à educação que deveria ser assegurada pelo Estado. O advento da República (1889), um movimento liberal conservador, não mudou significativamente a realidade dos negros recém libertados em vários aspectos. Abandonados pelos senhores, ainda que muitos destes continuassem se aproveitando da força de trabalho dos negros, e pelo Estado, eles continuariam vivendo sob o intenso racismo veiculado na sociedade e institucionalizado.

Entretanto, o valor simbólico do fim da escravidão foi-se acrescentando na construção da identidade negra como positivo, principalmente para os negros que tiveram a consciência de que a abolição resultou de sua resistência, rebeldia, fugas e rebeliões, como atos de libertação pela não aceitação da situação aviltante de ser submetido à escravidão. Uma vez superada a barreira da abolição outros obstáculos tão difíceis precisaram ser ultrapassados e, dentre eles, a demanda por educação escolar tornou-se estratégica no pós-abolição. Gomes (2012) destacou a importância simbólica do fim da escravidão e apontou a educação escolar como importante instrumento de inclusão social dos negros:

Deixar de ser um 'ex-escravo' ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam em um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho (Gomes, 2012, p. 736).

O Estado brasileiro, com sua desídia e desinteresse político em promover socialmente os negros, não providenciou o acesso e a permanência destes no sistema de ensino. A educação escolar passou então a ser assumida em boa parte pelos negros, de forma individual ou coletiva, ou por outros grupos organizados da sociedade civil, solidários com as causas dos explorados e oprimidos. No campo da EJA, que atende majoritariamente a parcela negra da população brasileira que não concluiu a educação básica no tempo regular de escolarização, essa percepção do caráter precário e alienante tomou forma ao se observar como essa modalidade de ensino é executada. Apesar das dificuldades o contexto atual mostrou avanços legais, e também retrocessos, evidenciando a complexidade da luta de classes no âmbito da sociedade brasileira. O golpe militar de 1964 e a Constituição Federal de 1988 são dois exemplos recentes dessa realidade histórica.

A constituição de 1988, o PNE e as relações raciais e seus desdobramentos na EJA

Considerando o período a partir da década de 1980, tem-se a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988 que trouxe o dever do Estado com a educação escolar básica, que corresponde ao ensino fundamental e médio, assegurada inclusive às pessoas que não tiveram acesso a ela ou não a concluíram no tempo considerado regular, ou seja, até a idade de 17 anos. Como o texto constitucional tem uma organização sistêmica, as normas nele contidas apresentam-se entrelaçadas e interdependentes, repercutindo umas nas outras. É nesse campo e nessa condição interdependente que a questão racial e a educação de jovens

e adultos também se apresentam no tratamento constitucional. Assim, o art. 205 diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” E o art. 206 determina que o ensino será ministrado com base nos princípios, dentre outros: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “VII - garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988).

Após mais de uma década da promulgação da Constituição de 1988, o Parecer oriundo da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (CEPPIR), que instruiu a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, aprovando as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2004). A meritocracia é uma ideologia voltada para legitimar desigualdades estruturais e privilégios como o fazem o racismo e o culturalismo, beneficiando os que já estão em vantagem e atribuindo exclusivamente ao indivíduo as causas de sua exclusão sendo, portanto, outro obstáculo às políticas de equidade e de justiça social. Voltando à Carta constitucional, esta assegurou no Art. 208 que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

O desdobramento dos dispositivos constitucionais diretamente relacionados com a educação ocorreu na LDBEN, definindo de início, no art. 3º, os princípios orientadores do ensino dentre os quais consta, no inciso XII, a consideração com a diversidade étnico-racial. (Brasil, 1996). O art. 26 da LDBEN (Brasil, 1996), ao tratar do currículo da educação básica, dispôs no parágrafo quarto que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia”. Para reafirmar esse mandamento, o art. 26-A dispôs que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Nesse mesmo artigo os parágrafos primeiro e segundo indicam conteúdos e disciplinas com especial responsabilidade para efetivar o disposto em seu *caput*, § 1 e 2.

O artigo 26-A buscou promover o resgate das culturas negra e indígena, visto que o sistema nacional de ensino, seletivo e excludente, privilegiou, ao longo da história do Brasil a cultura e a narrativa branca e europeia nos currículos escolares, em detrimento de outras contribuições e narrativas igualmente significativas na construção da nação e da identidade brasileira. Finalmente, o art. 37 da LDBEN tratando especificamente da EJA definiu o perfil do sujeito desta modalidade de ensino como sendo aquele jovem ou adulto que não teve acesso ao ensino regular ou nele teve problemas de continuidade nos estudos. Ao mesmo tempo (re)afirmou o compromisso com a gratuidade desse ensino, com as ações para a permanência do educando e com a articulação preferencial da EJA com a educação profissional. Desde sua aprovação em 1996 o texto da LDBEN sofreu várias alterações sendo a mais recente aquela feita pela Lei nº 13.632/2018, que deu nova redação ao art. 37. As alterações que entrelaçaram mais fortemente a EJA com a questão étnico-racial deu-se no período posterior ao da aprovação do texto original. Contudo desde 1996 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados pelo MEC naquele ano, introduziram conteúdos de história africana e firmaram a pluralidade cultural como tema transversal.

O esforço, portanto, foi para destacar o problema racial no Brasil como determinante das desigualdades sociais, reconhecer, respeitar e proteger as manifestações culturais das raças formadoras do povo brasileiro e, ao mesmo tempo, construir políticas de reparações e de valorização e reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira como constituintes da cultura nacional em igualdade de condições com as demais contribuições étnicas e culturais. Outro diploma legal relacionado ao desdobramento das relações raciais e que repercutiram diretamente na EJA foi aquele que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2004). Tais Diretrizes decorreram da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2003). No Parecer que fundamentou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Pleno do CNE escreveu-se que “é importante salientar que tais políticas [de ações afirmativas] têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (Brasil, 2004, p. 10-11).

O referido parecer reiterou a necessidade de se assegurar as condições materiais das escolas destinadas à educação dos educandos e também reforçou a necessidade de formação

dos professores como itens indispensáveis para a qualidade do ensino destinado aos negros. Este texto expressa um posicionamento no interior do Estado brasileiro mais favorável aos negros e aos indígenas, posicionamento que foi alterado a partir de 2016 com a queda da presidenta Dilma Rousseff. Todos esses avanços normativos decorreram de mobilização do movimento negro por meio de suas organizações históricas, que ressurgiram com força política decisiva a partir da reorganização na década de 1970 para combater a ditadura militar instalada no Brasil em 1964. E foi o movimento negro que assegurou, juntamente com outros setores da classe trabalhadora, a eleição de parlamentares comprometidos com as demandas dos trabalhadores e também assegurou a pressão social que resultou na Carta de 5 de outubro de 1988, consolidando demandas populares históricas e abrindo novas frentes de tensões para garantir que tais direitos fossem desdobrados efetivando-se no cotidiano dos cidadãos brasileiros. Ainda do ponto de vista legislativo o movimento negro e aliados conseguiram formular, aprovar e colocar em vigor a Lei Nacional nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que dispôs sobre o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), cujo art. 11 determina que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394/1996”. Esse mandamento legal aplica-se, em consequência, à EJA.

Finalmente, outra lei igualmente importante para os negros, fruto do desdobramento de suas lutas no âmbito institucional foi a de nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024, onde foram incluídas metas e estratégias que afetam a EJA e a população negra. Nesse sentido pode-se observar especialmente as metas três, sete, nove e dez. Em decorrência da crise política instalada no Brasil a partir de 2015, que levou ao afastamento da presidenta Dilma Rousseff, o PNE ficou comprometido na sua execução. A meta três do Plano previa “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”. E a estratégia sete, da meta três, indicou “fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência”.

Complementando o disposto na meta três tem-se ainda a estratégia 13 fortalecendo um desdobramento positivo na política educacional conforme dispõe em seu texto: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”. Tal estratégia aponta pra a existência concreta do preconceito na escola e o relaciona com a evasão de educandos discriminados. A implementação das estratégias sete e 13, da meta três, representaria para os negros um importante reforço para o acesso à educação básica e para a oportunidade de ter escolaridade de nível médio dentro da faixa etária regular e de vincular tal ensino diretamente ao mundo do trabalho, duas demandas que são básicas para os negros: ensino e trabalho gerador de renda. A meta sete do PNE, que visou “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” e suas estratégias, especialmente as estratégias 15, 18, 19, 20, 25, 26, 27 e 30, caso implementadas, dariam para a educação básica e, conseqüentemente para a EJA, um suporte fundamental ao desenvolvimento do ensino nacional. A garantia de infraestrutura e o acesso às tecnologias, assegurados em todas as regiões do país e em todas as unidades públicas de ensino, equalizariam e democratizariam de fato as oportunidades de educação básica.

A estratégia 15 da meta sete objetivou universalizar o acesso à rede mundial de computadores para os educandos da educação básica. Infelizmente, no caso do estado do Amapá, passados mais de quatro anos da aprovação do PNE e do PEE, os laboratórios de informática, quando existem, são amontoados de máquinas obsoletas e sucateadas, sem contar o fato de que mesmo se funcionassem não atenderiam a demanda, dado o número reduzido de máquinas por escola. Essa situação é agravada devido à falta de eletricidade ou instabilidade no fornecimento desta e também por conta de ausência de internet ou de falta de qualidade na conexão. A estratégia 18 da meta sete objetivou assegurar em cada escola energia elétrica, água tratada, esgotamento sanitário, locais para práticas esportivas, laboratórios de ciências, além da acessibilidade para educandos com dificuldades para acessar e deslocar-se nos ambientes. Tal preocupação é legítima considerando que a rede pública de ensino na educação básica caracteriza-se pela precariedade e pelo imprevisto com relação aos itens dessa meta, principalmente no meio rural. A estratégia 19 da meta sete previu a institucionalização de um programa nacional de reestruturação e aquisição de

equipamentos e a estratégia 20 objetivou o provimento da escola com equipamentos e recursos tecnológicos digitais e a universalização de bibliotecas com acesso à internet.

Por sua vez, a estratégia 25 da meta sete, foi direcionada para garantir nos currículos conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, conforme previsto nas Leis nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, que tratam da cultura afro-brasileira e indígena, respectivamente. Tal dispositivo fortaleceu o olhar para a diversidade étnico-racial na constituição da sociedade brasileira, reconhecendo negros e indígenas como elementos dessa constituição em igualdade de condições com os brancos europeus. A estratégia 26, da meta sete buscou atender as populações camponesas tradicionais e as comunidades indígenas e quilombolas, assegurando a educação básica com preservação de suas identidades culturais. A estratégia 27 complementa a anterior, propondo o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para indígenas e quilombolas. Por sua vez a estratégia 30 propôs as ações de prevenção, promoção e atenção à saúde a todos os educandos da educação básica. A meta oito do PNE também buscou promover os excluídos e expropriados da nação brasileira numa demonstração do olhar atento da maioria dos legisladores e gestores federais e da presença efetiva dos grupos excluídos, por meio de mobilizações e de representação genuína na elaboração do PNE. E foram tais avanços que aumentaram o temor da elite econômica brasileira com a possibilidade de ter que abrir mão de seus privilégios seculares para tornar a sociedade mais justa, solidária e fraterna. Valores estes escritos na Carta Constitucional de 1988, mas que até então figuravam como mera formalidade.

Nesse sentido, a meta oito do PNE buscou assegurar a elevação de escolaridade de, no mínimo 12 anos, para as populações de jovens e adultos historicamente desassistidas: as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros. A estratégia número dois da meta oito previu “implementar programas de educação de jovens e adultos para os [...] que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial.” Ainda discorrendo sobre o PNE e sua relação com a EJA, tem-se na meta nove:

Meta 9. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Com relação à meta nove do PNE a estratégia número 10 dessa meta toca num problema que atinge fortemente os educandos e educandas da EJA, que é o da (in)compatibilidade entre horários de trabalho e de escola. Tal problema coloca com frequência o educando ou a educanda tendo de optar entre o trabalho gerador de renda familiar e a escola. Nesse sentido, a estratégia número 10 tem muita significância pois visou: Estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos. A meta dez tratou diretamente da EJA em suas diversas etapas e buscando integrar esta modalidade com a educação profissional, sendo mais uma forma de promover uma escolarização que tenha como complementação a ampliação de possibilidades para a geração de renda, considerando que o público da EJA integra a população economicamente ativa ou força de trabalho. Assim, a referida meta buscou “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. Com relação às estratégias da meta 10, destacaram-se as estratégias um, dois, três, quatro, cinco, seis, oito e nove, que trataram diretamente da EJA.

A estratégia um, da meta dez, previu a manutenção de um programa nacional de jovens e adultos entrelaçando ensino fundamental, formação profissional e ensino médio. A estratégia dois propôs aprofundar a ligação entre a EJA e a educação profissional e a estratégia três orientou para atenção às características e especificidades dos educandos citando diretamente as comunidades quilombolas. A estratégia quatro da meta dez, por sua vez, voltou atenção para os jovens e adultos com deficiência, o que foi reforçado na estratégia cinco, que tratou da expansão e melhoria da rede física escolar. E a estratégia seis propôs uma diversificação curricular na EJA, inter-relacionando formação, trabalho, cultura e cidadania. A estratégia oito, da meta dez, propôs articulação entre formação dos trabalhadores e a EJA com apoio da iniciativa privada sem fins lucrativos e a estratégia nove buscou superar um grande obstáculo à escolarização de jovens e adultos ao propor um programa nacional de assistência ao educando envolvendo os aspectos social, financeiro e psicopedagógico.

Pelas ações propostas no PNE ficou demonstrado que são conhecidos os problemas que afetam a Educação Básica e a EJA, e também ficou evidente a desídia dos agentes públicos no que diz respeito ao cumprimento dos dispositivos constitucionais que promovem a dignidade humana dos brasileiros mais pobres. É pertinente destacar que com a realização da última Conferência Nacional de Educação (CONAE) em janeiro de 2024, em Brasília-DF, convocada em caráter extraordinário, pelo Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023 com o tema: Plano Nacional de Educação (2024-2034) - política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável, um novo olhar para as questões sociais, culturais e econômicas foi lançado. O novo PNE 2024-2034) deverá contribuir para o enfrentamento, no âmbito da educação, de fenômenos de recrudescimento das violências, do agravamento na degradação dos biomas, da generalização de conflitos e intolerâncias, em variados contextos marcados por desigualdades e exclusão social. Assim, a nova proposta está fundamentada na efetivação de valores de respeito e tolerância, de solidariedade, de justiça social e ambiental, de sustentabilidade, de inclusão, e valorização da diversidade e pluralidade (CONAE, 2024).

Segundo ainda o documento referência da CONAE (2024), a próxima década, a educação deverão implementar em todas as instituições, espaços e processos, respeito, tolerância, promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de deficiência, de altas habilidades ou superdotação, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política) dentre outras. Apesar de todos esses avanços na esfera legislativa e até mesmo nas ações implementadas pelo poder executivo, outros avanços de igual importância relacionados à emoção ou sentimento humano, não podem ser esquecidos ou minimizados, pois têm a ver com a formação integral do indivíduo e vão além da qualidade dos equipamentos, da estrutura escolar e dos conteúdos desenvolvidos no espaço-tempo da escola.

Ao se considerar as relações raciais e suas repercussões em todos os âmbitos da vida social, a presença na escola do diálogo relacionando emoção e relações raciais ganha importância e fortalece a necessidade da presença do tema na reflexão para novas aprendizagens considerando que a emoção é o campo e a rede onde se tece e se destaca a racionalidade. O desafio para os oprimidos é incluir na (con)vivência do currículo escolar a emoção como forma de desvelar o preconceito e o racismo, e de promover o diálogo fraterno, solidário, amoroso, analisando e avaliando a repercussão dessas mazelas na

sociedade humana e nas subjetividades (Barcelos, 2015; Soares, 2011). Ou seja, a tarefa histórica do movimento negro e dos oprimidos e explorados, de modo geral, é a construção, em todas as dimensões da vida, de novas relações que superem as relações que excluem e discriminam os indivíduos e os grupos humanos entre si. E nesse sentido a escola é um espaço-tempo privilegiado, na medida em que deixe de reproduzir e de fortalecer a ordem injusta e passe a ser um ambiente de criatividade, de diálogo, de respeito e amor. Mesmo com todo o empenho legislativo em melhorar a escola e o atendimento, com tecnologias, acesso e permanência, é importante a complementação desses avanços com a dimensão do afeto, favorecendo a libertação das mentes humanas dos obscurantismos que apenas promovem a dor, a violência e atrofiam o processo de humanização.

Essa tarefa libertadora implica na compreensão, na aceitação e no compromisso de transformar a sociedade, tornando-a espaço-tempo de convivência solidária e amorosa à medida em esta vai se democratizando. Isso porque nas sociedades estruturadas para gerar desigualdades, as leis e normas consolidam apenas um poder, uma dominação e uma subjugação permanente, visto que não há solidariedade verdadeira instalada. Assim, não há acordo, mas sim vencidos e vencedores. Como desdobramento das relações raciais desiguais a EJA reproduz a negação do outro num mundo concretamente estruturado para a expropriação e para a desigualdade hierarquizada, onde “os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação” (Maturana, 2009, p. 29). E tal educação, “como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente” (Maturana, 2009, p. 29). Ou seja, no caso da EJA e na educação formal brasileira há um desdobramento, uma reprodução e uma continuidade das relações de desigualdade e de racismo que estão presentes e institucionalizados na sociedade. As relações raciais numa sociedade estruturada para a expropriação geram a discriminação por meio de ideias, normas e mecanismos de vigilância e repressão. Geram também resistências e lutas como forma de reação à desigualdade percebida em seu fundamento político. Onde a classe dominante é pressionada a negociar faz-se necessária, por parte dos dominados, a manutenção da situação de pressão para que se efetivem de fato os termos estabelecidos e favoráveis aos dominados. Onde a classe dominante tem condições esta age de forma a reproduzir e fortalecer sua posição de dominação.

A educação escolar experimenta todos esses movimentos repercutindo a tensão entre os grupos e classes sociais. E a escola é, privilegiadamente, um instrumento da classe

dominante para costurar ideologicamente uma identidade coletiva e estruturar a sociedade visando manter os interesses dessa classe. A realidade brasileira, com a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no ensino básico e, ao mesmo tempo a precariedade da EJA ilustram essa tensão e complexidade. É preciso que nessa escola se trate de valores e princípios que coloquem sob reflexão as mazelas sociais. Um olhar atento à educação que recebem os educandos e educandas da EJA coloca em pauta a necessidade de modificações em tal educação, atualmente baseada na competição e na negação do outro, conforme o projeto histórico das elites de dividir para governar ou como disse Freire (1983, p. 165): “Dividir para manter a opressão”.

Considerações Finais

Pode-se dizer que a pesquisa sobre as relações raciais e suas interfaces com o ensino na EJA revelou uma complexidade de relações geradas e tecidas sob grande tensão, o que é próprio de uma sociedade polarizada entre exploradores e explorados. Além disso, os dados analisados revelam que os processos de reprodução do racismo e do preconceito são um fenômeno econômico, social e cultural que acomete as pessoas de forma individual ou coletiva e que prejudica em sua grande massa, a população negra.

Processos esses que muitas vezes as pessoas não percebem o uso ideológico e político do racismo e nem conseguem avaliar a extensão e a reprodução dessas mazelas. Assim, não conseguem avaliar sua condição, ao mesmo tempo, de autores e vítimas do processo de dominação e de exclusão social que utiliza o preconceito e o racismo como estratégias. De modo mais específico, tais relações revelaram: 1) a obstinação da elite econômica brasileira em manter uma realidade histórica de desigualdade social e racial; 2) revelaram também a dramática luta dos negros para serem reconhecidos como sujeitos de direito, inclusive direito à educação; 3) revelaram que a luta dos negros por educação resultou em avanços na esfera legal e na implementação de políticas que repercutiram na EJA; 4) revelaram ainda que os direitos dos negros, quando tornados ações, tiveram como característica a precariedade, o que se verificou na forma como a EJA é disponibilizada para as pessoas; revelaram que, além da precariedade, na EJA se manteve intacta uma carga ideológica com valores brancos, eurocêntricos, machista e hierárquico, que geram e reproduzem preconceitos contra os grupos expropriados economicamente e especialmente o racismo, que atingem diretamente negros e indígenas; 5) revelaram como pano de fundo um projeto expropriador do trabalho humano e de concentração da riqueza gerada socialmente e finalmente; 6) revelaram

potencialidades e limites desafiando os negros a uma superação da sua condição de discriminados e à construção de uma nova sociedade, tendo como um dos pilares um ensino crítico e libertador.

Referências

ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. **Educação de jovens e adultos**: currículo e práticas pedagógicas. 2. reimp. da 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.

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 República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1995, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Seção 1, p. 1-4.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra, Seção 1, p. 1-7.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 mar. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26 (ADO 26)**, julgada em 13 de junho de 2019. Enquadra a homofobia e a transfobia nos tipos penais definidos na Lei nº 7.716/1989 (Lei contra o racismo). Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/verImpressao.asp?imprimir=true&incidente=4515053>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Brasília, DF: IBGE, 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00519957d12982f96a3101bff0234ffe.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. **Novo Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: documento referência. Brasília, DF: CONAE, 2024.

CORRÊA, Antônio Eugênio Furtado; FOSTER, Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Perfil dos educandos do ensino médio da EJA numa escola pública em Macapá-AP. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 3, p. p.576–598, 28 Dez 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/18216>. Acesso em: 17 out 2022.

CORRÊA, Antônio Eugênio Furtado; FOSTER, Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Limites da educação de jovens e adultos na superação do racismo e da desigualdade social. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 28, n. 2, p. 1-16, set. 2023. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/9814>. Acesso em: 17 ago. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, n. 21, Espírito Santo: UFES, 2008, p. 101-123. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2485>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, Nilma Lino. Educação de jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Antônia de Gouveia de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 mar. 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2020.

KABAD, Joana Fontoura; BASTOS, João Luiz; SANTOS, Ricardo Ventura. Raça, cor e etnia em estudos epidemiológicos sobre populações brasileiras: revisão sistemática na base PubMed. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 895-918, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v22n3/04.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fontes. Edição atualizada. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOARES, Leônicio (Org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Notas

¹ Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26 (ADO 26), julgada pelo Supremo Tribunal Federal em 13 de junho de 2019, enquadrando a homofobia e a transfobia nos tipos penais definidos na Lei nº 7.716/1989 (Lei contra o racismo). Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/verImpressao.asp?imprimir=true&incidente=4515053>. Acesso em: 25 jan. 2020.

² Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00519957d12982f96a3101bff0234ffe.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

³ Constituição Federal. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988). Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (Brasil, 2009).

Sobre os autores**Antonio Eugênio Furtado Corrêa**

Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá-AP, Brasil. Professor do Governo do Estado do Amapá (SEED). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática, Cultura e Relações Étnico-Raciais (GEPECRER). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq).

E-mail: eugeniofurtadoc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1188-7527>

Eugénia da Luz Silva Foster

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF), Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Professora Associada da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá-AP, Brasil. Atual no Mestrado e Doutorado em Educação (PPGED/UNIFAP) e no Doutorado em Educação da Amazônia (EDUCANORTE). Líder e fundadora do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq).

E-mail: daluzeugenia6@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0807-0789>

Elivaldo Serrão Custódio

Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Professor no Mestrado Profissional em Matemática da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Líder e fundador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática, Cultura e Relações Étnico-Raciais (GEPECRER). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/Fundação de Amparo à Pesquisa do Amapá (FAPEAP).

E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2947-5347>

Recebido em: 22/05/2025

Aceito para publicação em: 13/06/2025