

## A “FABRICAÇÃO” DO JOVEM DA EJA: REFLEXÕES SOBRE JUVENILIZAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

*Eliana de Oliveira Teixeira\**

### RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que buscou compreender em que medida o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está articulado à problemática do fluxo escolar, da aprendizagem e da desigualdade étnico-racial no ensino regular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis. Dados quantitativos do Censo Escolar (2009 a 2013) e da Pesquisa Perfil da EJA (2012-2014), realizada pelo poder público, foram utilizados para este fim. Os achados, em diálogo com estudos afins e autores como Dayrell, Nogueira e Miranda (2011), Haddad e Pierro (2000), Julião (2017), Ianni (1996), Munanga (2010) e Miranda (2013), problematizam a tensa conexão entre os fenômenos de juvenilização da EJA e da produção do fracasso e das desigualdades raciais no ensino regular e sugerem alternativas de ação que proporcionem ao jovem experiências que contemplem as dimensões juvenis de sua existência e seu pertencimento étnico-racial.

**Palavras-chave:** Juvenilização da EJA. Ensino fundamental. Desigualdades étnico-raciais.

### THE “MAKING” OF THE EJA YOUTH: REFLECTIONS ON JUVENIZATION AND ETHNIC-RACIAL DIVERSITY

### ABSTRACT

*This article is the result of a research that tries to understand the extent to which the process of juvenilization of the EJA is articulated to the problem of school flow, learning and ethnic-racial inequality in the regular education of the Angra dos Reis Municipal Public Schools. Quantitative data from the School Census (2009 to 2013)*

\* Doutoranda em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), mestra em Educação (2015) pela UFF, pós-graduada em Diversidade Cultural e Interculturalidade: Matrizes Indígenas e Africanas na Educação Brasileira (2012) e graduada em Pedagogia (2000) pela mesma universidade. Desde 2000 integra o quadro efetivo de Docentes I e desde 2008 o quadro de Pedagogos (Orientadora Educacional) da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. Neste momento, atua como coordenadora pedagógica do Departamento de Diversidade e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Endereço postal: Rua Benedito Pereira Rocha, n.º 371, Parque das Palmeiras, CEP 23906-250, Angra dos Reis (RJ). Correio eletrônico: eliana.angra@hotmail.com

*and the EJA Profile Survey (2012-2014) carried out by the public authority were used for this purpose. The findings, in dialogue with related studies and authors such as Dayrell, Nogueira and Miranda (2011), Haddad and Pierro (2000), Juliao (2017), Ianni (1996), Munanga (2010) and Miranda (2013) problematize the tense connection between EJA juvenilization phenomena and the production of racial failure and inequality in regular education and suggest alternatives of action that provide the youth with experiences that contemplate the juvenile dimensions of their existence and their ethnic-racial belonging.*

**Keywords:** *EJA juvenilization. Elementary school. Ethnic-racial inequalities.*

## LA "FABRICACIÓN" DEL JOVEN DE LA EJA: REFLEXIONES SOBRE JUVENILIZACIÓN Y DIVERSIDAD ÉTNICO-RACIAL

### RESUMEN

*Este artículo resulta de una investigación que busca comprender en qué medida el proceso de juvenilización de la EJA se conecta con la problemática del flujo escolar, del aprendizaje y de la desigualdad étnico-racial en la enseñanza regular de la Red Municipal de Enseñanza de Angra dos Reis. Los datos cuantitativos, del Censo Escolar (2009 a 2013) y de la Investigación Perfil de la EJA (2012-2014) realizada por el poder público, se utilizaron para este fin. Los resultados de la investigación, en diálogo con estudios afines y autores como Dayrell, Nogueira y Miranda (2011), Haddad y Pierro (2000), Julián (2017), Ianni (1996), Munanga (2010) y Miranda (2013) problematizan la tensa conexión entre los fenómenos de juvenilización de la EJA y la producción del fracaso y de las desigualdades raciales en la enseñanza regular y sugieren alternativas de acción para proporcionar al joven, experiencias que contemplen las dimensiones juveniles de su existencia y de pertenencia étnico-racial.*

**Palabras clave:** *Juvenilización de la EJA. Enseñanza funcional. Desigualdades étnico-raciales.*

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto dos achados de uma pesquisa de cunho quantitativo que teve por objetivo investigar a condição educacional do negro na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro, e traz reflexões que se inserem nas interfaces entre os fenômenos da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), da desigualdade étnico-racial e os percursos dos estudantes no Ensino Fundamental regular, entendendo o fenômeno de transição dos alunos para EJA, notadamente dos que possuem idade entre 15 e 17 anos, como um nó tenso entre as duas modalidades de oferta do ensino fundamental e como um mecanismo de medida da produção de desigualdades no interior do sistema educacional.

Apesar de a educação ser declarada “[...] direito de todos e dever do estado e da família” (BRASIL, 1988, p. 85), sabemos que, na realidade, grande parte da sociedade ainda está longe de alcançá-la plenamente. Como nos aponta Saviani (2011, p. 9), “[...] o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional”. Assim, temos um grande caminho a percorrer para a superação da dicotomia acesso, permanência e sucesso escolar, sobretudo no que se refere à questão racial.

A EJA, por exemplo, embora institucionalizada como uma modalidade da Educação Básica Nacional, ainda hoje vive a dificuldade da garantia do direito constitucional de acesso à formação escolar e de se estabelecer como educação ao longo da vida, como espaço e tempo para o desenvolvimento do jovem, do adulto e do idoso na perspectiva da emancipação e da transformação social.

Entre outras questões, consideramos que o processo de juvenilização vivenciado por esta modalidade de ensino, atrelado à necessidade do reconhecimento da diversidade de seus sujeitos, vem se mostrando um desafio constante e urgente. É sobre esses desafios que este texto se debruça, sem a intenção de esgotar o tema, mas pretendendo contribuir para enriquecer as reflexões acerca do processo de “fabricação” dos jovens da EJA e para alertar sobre a possibilidade de grande parte desses estudantes serem negros, sujeitos historicamente excluídos do processo de escolarização.

Do ponto de vista teórico, o artigo dialoga com autores como Dayrell, Nogueira e Miranda (2011), Haddad e Pierro (2000) e Julião (2017), sobre os jovens e a EJA; e Munanga (2010), Miranda (2013) e Ianni (1996), sobre relações étnico-raciais.

O texto apresenta, na seção 2, breve contextualização do município e as bases metodológicas da pesquisa e, em seguida, algumas reflexões sobre o conceito de raça e racismo, projetando seus reflexos no campo educacional. A seguir, discute a relação entre os desafios da permanência e do sucesso escolar no ensino regular e a crescente presença de jovens na EJA, tendo por base o recorte racial. Por fim, dialogando com os achados da pesquisa, o texto considera alternativas de atuação político-pedagógica baseadas no reconhecimento e na valorização da diversidade dos sujeitos, especialmente no que diz respeito a ser jovem e a ser negro.

## **2 ANGRA DOS REIS, A REDE MUNICIPAL E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

O município de Angra dos Reis está localizado ao sul do estado do Rio de Janeiro com uma área de 825,088 km<sup>2</sup> de extensão. De acordo com o último Censo Demográfico de 2010, o município possui uma população de 169.511 habitantes, sendo 51,24% brancos, 7,73% pretos e 39,36% pardos, constituindo, assim, 47,09% de negros na população (IBGE CIDADES, 2014).

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis possui 72 unidades de ensino localizadas nas comunidades de ilhas e nos bairros do perímetro urbano e rural do continente. A EJA é ofertada, no período noturno, em 8 dessas unidades, com cinco ou oito anos de duração para conclusão do Ensino Fundamental.

No artigo, as tendências do município quanto às desigualdades raciais serão analisadas em uma perspectiva longitudinal a partir do percentual de alunos declarados brancos, pretos e pardos (os dois últimos incluídos na categoria "negros").

Como base de dados, utilizam-se dois sistemas: o Sistema Educacenso, monitorado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), e o Sistema de Informações Gerenciais da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis (SIG/SMECT-AR). Os dados de cor/raça foram importados do Sistema Educacenso e sincronizados ao SIG-SMECT-AR.

No caso da EJA, também se utiliza a pesquisa intitulada Perfil da EJA (2012 e 2014), realizada pelo poder público municipal. Iniciada em 2010, a pesquisa tem a finalidade de traçar o perfil do estudante da EJA na Rede Municipal. Em 2010, o quesito cor/raça não foi incorporado à pesquisa. Em 2012, a pesquisa foi realizada em 13 das 14 unidades escolares que ofereciam esta modalidade de ensino com a participação de 1.060 estudantes, correspondendo a 58,37% do total de matrículas. Em 2014, participaram da pesquisa 13 unidades das 16 com atendimento em EJA: 511 alunos responderam aos questionários, correspondendo a 30,05% das matrículas.

### 3 RAÇA E RACISMO E SEUS REFLEXOS NO CAMPO EDUCACIONAL

O conceito de raça presente neste artigo é utilizado como uma categoria de análise que nos ajuda a compreender o que acontece na realidade atual, com base na sua construção social e histórica, em conformidade com as interpretações de vários estudiosos da área, como Munanga (2010).

O uso do termo se justifica pela sua ressignificação política na luta pela superação do racismo na contemporaneidade, sendo empregado "[...] no sentido de uma construção sociológica e político-ideológica, pois, embora não exista cientificamente, a raça persiste no imaginário coletivo e na cabeça dos racistas e, conseqüentemente, continua a fazer vítimas em nossas sociedades" (MUNANGA, 2010, p. 193).

Mesmo negada do ponto de vista biológico, a classificação da humanidade em raças hierarquizadas persiste até hoje, construindo simbolicamente identidades coletivas marcadas pelas relações de poder e de dominação de um grupo sobre outro.

A dimensão racial pode ser caracterizada como uma questão central na sociedade capitalista globalizada, e as noções de raça e racismo vêm sendo historicamente construídas em nosso imaginário social, principalmente, desde o século XVIII até a atualidade.

Para uma reflexão sobre desigualdades raciais na educação, consideramos importante salientar que, simultaneamente por todo o mundo e nos mais variados setores da sociedade, há diferentes manifestações de desigualdades pautadas na racialização das relações através dos séculos.

Ianni (1996) nos ajuda a compreender esse processo quando afirma que a questão racial não é apenas nacional ou local, ela transborda as fronteiras geográficas, sociais, políticas e culturais das nações em todo o mundo, ainda que preva-

leçam muitas das suas características locais. Por isso, não podemos perder de vista, como afirma o autor, que “[...] há algo de muito particular e simultaneamente de muito geral que faz com que as marcas raciais ou fenotípicas sejam reelaboradas socialmente como estigmas, consubstanciando e alimentando a xenofobia, o etnicismo, o preconceito ou o racismo” (IANNI, 1996, p. 19).

Numa reflexão contextual do século XX e do sistema capitalista globalizado, como modo de produção e processo civilizatório, Ianni (1996, p. 6) nos faz refletir sobre as ocorrências de várias “[...] ondas de racialização do mundo”. Para ele, esse último século pode ser visto como um vasto cenário de problemas raciais que emergem e se desenvolvem no jogo das forças sociais conforme se movimentam em escala local, nacional e mundial. Assim, nas suas palavras, sob vários aspectos, a questão racial revela-se como uma dimensão fundamental da globalização.

Os problemas raciais se inserem, mais ou menos profundamente, nas guerras e revoluções, nas lutas contras as desigualdades sociais, nos ciclos de expansão e recessão das economias, nos movimentos transnacionais da força de trabalho, nos surtos de desemprego estrutural, nas manifestações de fundamentalismo religioso, na teia das caravanas turísticas, nos desenhos das fronteiras que se apagam ou recriam, nas redes dos meios de comunicação, nas produções da cultura de massa de âmbito nacional e mundial, no imaginário de uns e outros sobre nações e nacionalidades, religiões e línguas, etnias e raças, culturas e civilizações. (IANNI, 1996, p. 12).

Nas tramas das relações sociais, econômicas, políticas e de poder, as ideologias raciais tornam-se “forças sociais” e manifestam-se nos mais diversos círculos de convivência: na educação, na família, no trabalho, nos meios de comunicação etc.

Ocorre que - principalmente a partir da expansão econômica, política e territorial europeia pelo “novo mundo”, através da soberania e imposição de sua cultura - “[...] ‘raça’, ao lado de ‘casta’, ‘classe’ e ‘nação’, tornou-se uma categoria frequentemente utilizada para classificar indivíduos e coletividades [...]” (IANNI, 1996, p. 6). Ou seja, essa é uma longa história que não começa aqui e agora e que se mundializou,

[...] começando com os grandes descobrimentos marítimos e desenvolvendo-se através do mercantilismo, colonialismo, imperialismo, transnacionalismo e globalismo. De tal modo que no fim do século XX a África, Oceania, Ásia, Europa e Américas continuam desenhadas no mapa do mundo e no imaginário de todo o mundo como uma multiplicidade de etnias ou raças distribuídas, classificadas ou hierarquizadas de formas muitas vezes extremamente desiguais. (IANNI, 1996, p. 5-6).

Como instrumento de dominação, as relações racializadas hierarquizaram indivíduos e grupos, classificando uns como menos humanos, desumanizando-os.

Nesse sentido, é fundamental que nos posicionemos nesse processo para compreender as raízes e tramas que envolvem as questões raciais em nosso país. Constituímo-nos enquanto nação e nos assumimos historicamente na perspectiva do colonizador. Produzimos identidades submetidas à cultura, ao conhecimento, à organização social e à política eurocêntrica.

Apesar de muitos avanços no campo teórico e jurídico, adentramos o século XXI com nosso imaginário social ainda amplamente marcado pela apropriação das teorias raciais europeias dos séculos XVIII, XIX e XX, pelo ideal de branqueamento no Brasil ao final do século XIX e início do século XX, pelo Mito da Democracia Racial difundido no Brasil em meados do século XX e por um quadro de desigualdades raciais nos mais diversos setores da sociedade (saúde, educação, moradia, empregabilidade, dentre outros)<sup>1</sup>.

Na Educação, especificamente, alguns estudos têm mostrado desigualdades raciais (HENRIQUES, 2002; LOUZANO, 2013; PAIXÃO, 2011; SILVA, 2012; SOARES, 2005). Os resultados dessas pesquisas não devem ser vistos como um fenômeno unilateral ou atemporal; pelo contrário, possuem uma base histórica, mundializada e perversa.

A educação pública nacional e democrática é ainda hoje um desafio, tanto para negros quanto para brancos; porém, a população negra vem sendo, historicamente, alijada deste processo, daí a necessidade da denúncia e da declaração dos direitos no campo educacional.

Somente tendo conhecimento do processo de omissão do Estado e da sociedade em relação às desigualdades raciais em nossa história é que podemos entender por que só no início deste século o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 foi alterado pela Lei n.º 10.639/2003. Enfatizamos, neste sentido, a ação do Movimento Negro, que

[...] deflagrou, em âmbito nacional, um processo de debate, que desestabilizou a esfera pública, lançou novas lentes para a educação básica, pôs em xeque os cursos de licenciaturas e deu ênfase às teorias críticas de educação focadas nos estudos culturais e na crítica pós-colonial. (MIRANDA, 2013, p. 112).

Assim, desejando contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e com a construção de ganhos reais para a população negra, na próxima seção, seguimos buscando compreender a tensa conexão entre a juvenilização da EJA e os percursos escolares no ensino regular, tendo por base a distribuição racial dos estudantes em Angra dos Reis (RJ).

#### **4 TENSIONAMENTOS ENTRE JUVENILIZAÇÃO DA EJA, PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES NO ENSINO REGULAR E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL**

Na perspectiva de tensionar a afirmativa anunciada no título deste artigo, de que há uma tendência à fabricação do jovem da EJA, daremos ênfase nesta seção a dois desafios enfrentados pela EJA na atualidade: a necessidade do reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos e o processo de juvenilização vivenciado por esta modalidade de ensino em suas relações com a produção de desigualdades na oferta do Ensino Fundamental regular.

<sup>1</sup> Para saber mais sobre as teorias racialistas europeias e suas repercussões no cenário brasileiro, ver Oliveira (2007) e Munanga (2010).

É incontestável a consolidação da EJA como direito explicitado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDBN n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Muitos têm sido os compromissos assumidos, nacional e internacionalmente, para sua garantia. Neste contexto, salientamos a agenda e a ação política nos debates nacionais fortemente trilhados pelos Fóruns EJA em todos os estados do Brasil.

O fenômeno da juvenilização vem sendo um desafio enfrentado pela EJA na atualidade. Haddad e Pierro (2000, p. 127) já chamavam atenção para este fato sinalizando o crescente perfil juvenil dos alunos, em grande parte adolescentes excluídos da escola regular.

Os índices da juvenilização da EJA preocupam o cenário brasileiro “[...] porque além de refletirem o fracasso da escola regular trazem para o interior da EJA alunos que possuem uma demanda particular e por vezes distinta das experiências dos adultos” (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 26).

O fato é que a EJA vem assumindo a função de restabelecer as trajetórias escolares desses sujeitos e deve, sim, imprimir foco na construção de projetos político-pedagógicos que os contemplem. Lembrando que

[...] grupos jovens têm questões próprias, ligadas às formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas juventudes, sua cultura, seus desejos e sonhos futuros. Formas de ser constituídas, também, na luta cotidiana, no mundo do trabalho e da sobrevivência, na exposição às vulnerabilidades sociais de violência, vítimas de altos índices de homicídio [principalmente os jovens negros] - situações que contribuem para afastá-los da possibilidade de acesso e permanência na escola e de torná-los sujeitos de processos de formação e de humanização. (REVEJA, 2008, p. 23).

O debate em torno da diversidade que constitui a sociedade brasileira também é central nos fóruns de discussão sobre a EJA nacionalmente. Conforme Julião (2017, p. 31),

[...] durante muitos anos, quando se falava em educação para jovens e adultos, imaginava-se estar falando de um grupo social homogêneo com características bio-psico-sociais bem distintas e definidas. Não se levavam em consideração as suas particularidades, especificidades, tampouco a sua diversidade: faixa etária; sexo; raça; credo religioso; ocupação profissional; opção sexual; situação social (privados ou não de liberdade) etc. Com os avanços instituídos na área nos últimos anos, principalmente no âmbito do reconhecimento do direito humano fundamental em que se constitui a Educação em seu papel na sociedade contemporânea, a necessidade de compreensão dessas particularidades, para se levar em consideração as propostas político-pedagógicas, traz como primordial a compreensão sobre os sujeitos da EJA.

O documento-base nacional, VI CONFITEA (REVEJA, 2008), por exemplo, traz, em seu bojo, a relevância de se analisar os sujeitos da EJA afirmando que pensar esses sujeitos é trabalhar com e na diversidade. O tema diversidade, portanto, ganha “forma central” no debate, convidando à reflexão de como as desigualdades sociais e raciais no país são construídas historicamente a partir de uma perspectiva hierárquica e eurocentrada, e como as relações estabelecidas na escola, base-

adas nesta perspectiva, podem afetar diretamente os percursos escolares dos estudantes. Assim, devemos

[...] tomar cuidado para não homogeneizar o público da EJA como se este constituísse um bloco indiferenciado. As pessoas jovens e adultas são sujeitos que possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversos. Juventude e vida adulta na EJA apresentam especificidades e são marcadas pela diversidade. (SILVA, 2013, p. 7).

Nesse sentido, sem desconsiderar todas as especificidades que o conceito de diversidade contempla, proponho dar especial atenção ao perfil racial dos estudantes da EJA.

Dados nacionais (INEP, 2012) mostram que, dos estudantes da EJA com declaração de cor/raça, 547.163 eram brancos; já o número de negros era quase três vezes maior: 1.535.534 pessoas. No estado do Rio de Janeiro, o quantitativo de negros era maior que o dobro dos estudantes brancos, sendo 24.182 brancos para 51.829 negros.

Os dados da Tabela 1 também permitem vislumbrar o fenômeno.

Tabela 1 – Alunos com declaração de cor/raça na EJA da Rede Municipal – Angra dos Reis (RJ), 2012 e 2014

<b>Cor/raça</b>	<b>2012</b>	<b>2014</b>
<b>Negros</b>	56,71	64,77
<b>Branco</b>	37,37	29,55

Fonte: Pesquisa Perfil da EJA – SMECT-AR (2012) e (2014).

Observa-se também, em Angra dos Reis (RJ), maior percentual de negros na EJA e um aumento significativo de 2012 para 2014, sugerindo uma tendência contínua de exclusão desse grupo que, após vários anos de insucesso no ensino regular, busca na EJA uma nova/última chance de escolarização.

Assim, no intuito de buscar dados para confirmação desta hipótese, consideramos fundamental pensar a relação entre dois processos - juvenilização e diversidade racial - na análise sistêmica da oferta do Ensino Fundamental.

De acordo com Haddad e Pierro (2000, p. 127), desde os anos 1980, a EJA vem recebendo um conjunto de jovens cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida, um grupo que mantém com a escola uma “[...] relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior”. O

[...] desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 126).



Cada vez mais, dados nacionais sugerem que muitos jovens, ao completarem quinze anos, sem concluírem o Ensino Fundamental, migram para a EJA.

Recentemente, o INEP (2017), ao publicizar as estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do período 2007/2016, possibilita-nos perceber esta realidade de forma mais contundente, quando inclui, no indicador “Taxas de transição”, dados sobre Migração para EJA. No Brasil, considerando os anos de 2014/2015, a taxa de Migração para EJA foi de 0,3% para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 2,7% para os Anos Finais.

A Tabela 2 nos ajuda a perceber esse fenômeno em Angra dos Reis (RJ).

Tabela 2 – Migração para EJA no município de Angra dos Reis (RJ), de 2007 a 2015

	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>
<b>2007/2008</b>	0,3	2,5
<b>2009/2010</b>	2,2	8,6
<b>2010/2011</b>	0,4	3,9
<b>2011/2012</b>	0,5	4,7
<b>2012/2013</b>	0,6	4,5
<b>2013/2014</b>	0,5	4,4
<b>2014/2015</b>	0,4	4,9

Fonte: INEP (2017).

Atualmente, não é possível pensar a EJA, na Rede Municipal de Angra dos Reis, sem pensar em seu processo de juvenilização. Nas falas dos diversos profissionais da educação no cotidiano escolar, cada vez mais o público jovem, remanescente das turmas do ensino regular, é ponto de pauta, seja pelos conflitos cotidianos, pela dificuldade de se trabalhar com relações intergeracionais, seja pela acusação de “expulsar” o público adulto da EJA ou pela emergência da tensão entre o ensino regular e a EJA.

Os jovens com faixa etária teoricamente superior à considerada adequada ao Ensino Fundamental (6 a 14 anos), considerados “inadequados” à realidade do ensino regular, muitas vezes são “expulsos” do diurno ou “desejam” migrar para a EJA na esperança de acelerar os estudos. Esta modalidade, por sua vez, aceita-os, mas vive o desafio da juvenilização e da luta contra a ideia de ser caracterizada como correção de fluxo. “De quem” são esses jovens alunos? Quem são esses sujeitos?

Considerando essa realidade, seguem reflexões sobre esse grupo: alunos que “envelhecem” nos bancos escolares do ensino regular e vem “juvenilizando” a EJA.

Vejamos a Tabela 3, que traz o percentual de alunos da EJA por faixa etária.

Tabela 3 – Alunos da EJA da Rede Municipal por faixa etária – Angra dos Reis (RJ), de 2009 a 2013

Ano Letivo	Entre 15 e 17	Entre 18 e 24	Entre 25 e 29	Entre 30 e 50	Mais de 50
2009	17,26	14,79	14,85	43,33	9,78
2010	25,66	17,01	9,43	38,56	9,35
2011	30,60	13,83	8,00	36,24	11,33
2012	33,73	14,69	8,30	33,00	10,28
2013	38,29	15,64	5,19	31,12	9,76

Fonte: Censo Escolar/INEP/MEC e SIG/SMECT-AR.

De acordo com o Estatuto da Juventude, Lei n.º 12.852/2013 (BRASIL, 2013), é considerado jovem o indivíduo que tem entre 15 e 29 anos. Na EJA, em Angra dos Reis (RJ), os jovens totalizam, aproximadamente, 47% dos alunos em 2009, passando para 60% em 2013.

A presença dos alunos de 15 a 17 anos aumentou em torno de 21%, de 2009 para 2013, totalizando quase 40% do total de alunos neste ano. Essa análise evidencia a migração contínua desses estudantes para a EJA e os "responsabiliza" pelo processo de juvenilização, já que o percentual do grupo de idade entre 18 e 24 anos manteve-se constante, e o grupo de 25 a 29 anos teve uma queda de 9,66%.

Faz-se necessário sinalizar outro aspecto importante: a probabilidade de que esses jovens sejam "fabricados" no ensino regular e sejam, em sua maioria, negros.

A análise apurada dos dados da EJA, desagregados por cor/raça, mostra um grande percentual de alunos que não interrompeu seu percurso escolar, ou o fez por pouco tempo, antes de matricular-se nesta modalidade. Em 2012, o percentual de alunos nessa situação era de 25,57%; em 2014, esse grupo totalizava 34,64%. Juntando a esse grupo o número de alunos que pararam de estudar por pouco tempo (um ano ou menos), conclui-se que mais de 50% dos alunos da EJA são oriundos do ensino regular (SECT, 2012-2014).

A Tabela 4 confirma essa situação articulada à distribuição racial dos alunos.

Tabela 4 – Perfil racial dos estudantes que nunca pararam de estudar matriculados na EJA da Rede Municipal – Angra dos Reis (RJ), 2012 e 2014

Cor/raça	2012		2014	
	Branco	Negro	Branco	Negro
<b>Nunca parou de estudar</b>	32,74	67,26	28,22	71,78

Fonte: Pesquisa Perfil da EJA – SMECT-AR (2012) e (2014).

Considerando o total de alunos que foram diretamente do ensino regular para a EJA, observa-se que o percentual de alunos negros é muito superior ao dos alunos brancos nos dois anos letivos em questão. Mais do que isso, de 2012 para 2014, aumenta consideravelmente o percentual de negros nesta situação.

A Tabela 5 também ajuda a refletir sobre como o processo de juvenilização está relacionado com o insucesso escolar no ensino regular. Observemos:

Tabela 5 – Situação no ano letivo de 2013 dos alunos matriculados no 1.º ano de escolaridade em 2005 na Rede Municipal segundo cor/raça – Angra dos Reis (RJ)

Ano de Escolaridade	Sem declaração	Amarelos/Indígenas	Branços	Negros	% Total
2.º ao 5.º ano	33	0	51	33	8,01
6.º ao 8.º ano	174	4	394	228	54,72
9.º ano	55	0	193	93	23,32
EJA 1.ª ETAPA	9	0	17	18	3,01
EJA 2.ª ETAPA	38	0	43	29	7,52
Educação Especial	6	0	28	16	3,42
<b>Total</b>	<b>315</b>	<b>4</b>	<b>726</b>	<b>417</b>	<b>100</b>

Fonte: Censo Escolar/INEP/MEC e SIG/SMECT-AR.

Através do SIG/SMECT-AR (2013), foi possível acessar a trajetória escolar dos alunos matriculados no 1.º ano de escolaridade do Ensino Fundamental no ano letivo de 2005. A Tabela 5 sistematiza a trajetória desses estudantes até o ano de 2013. Se esses alunos tivessem uma trajetória escolar sem percalços (reprovação, abandono, evasão ou transição para EJA), estariam em 2013 concluindo o 9.º ano do Ensino Fundamental.

Dentre outras questões, podemos concluir que em 2013:

- somente 23,32% do total de alunos encontravam-se no 9.º ano de escolaridade com desvantagem para os negros;
- aproximadamente 8% dos alunos ainda se encontravam nos Anos Iniciais;
- cerca de 10% dos alunos estavam matriculados na EJA, indicando que já se encontravam em situação de distorção idade/ano de escolaridade em 2005;
- desagregando os dados por cor/raça, constatamos que 8,26% eram brancos e, entre os negros, o percentual era de 11,27%.

Para concluir e consolidar a reflexão sobre a tensão entre o ensino regular e a EJA no processo de juvenilização vivenciado por esta modalidade da Educação Básica no município, ressaltamos que, no ano de 2013, o Ensino Fundamental regular possuía aproximadamente 7% de alunos entre 15 e 17 anos, enquanto que, na EJA, estavam matriculados 38,29% de estudantes na mesma faixa etária.

Uma análise unilateral dos dados pode dar a aparente ilusão de que a rede está perto da almejada qualidade no ensino quanto à oferta do Ensino Fundamental, considerando que cerca de 93% dos alunos do diurno têm entre 6 e 14 anos. Porém, quando unimos essa análise aos dados da EJA, percebemos que o que acontece, na realidade, é que o insucesso escolar e a distorção/idade ano se tornam mecanismos de exclusão dos jovens. Ressaltamos que alunos negros possuem maiores percentuais de distorção idade-ano de escolaridade no Ensino Fundamental nesta rede, conforme abordado em Teixeira e Vargas (2016).

Todos os dados expostos apontam para a questão do fluxo escolar comprometido pelo insucesso escolar, pela reprovação, pela evasão e pela produção das taxas altas de distorção/idade ano de escolaridade no Ensino Fundamental re-

gular. A possibilidade de os alunos completarem 15 anos sem terminar esse nível de ensino é grande, bem como é grande a possibilidade de se tornarem público-alvo da EJA e de serem negros.

São inquestionáveis os avanços quanto à universalização do acesso no Ensino Fundamental para negros e brancos, mas, se levarmos em conta os indicadores de rendimento e fluxo escolar, veremos que muito há de ser feito para a superação das desigualdades raciais. Teríamos uma situação equitativa, se todos aprendessem e avançassem para a etapa seguinte, o que parece não estar acontecendo.

Outras pesquisas também contribuem com a análise sobre as desigualdades educacionais entre negros e brancos no Ensino Fundamental:

- a) Paixão (2011) aponta que a taxa líquida de escolaridade confirma o movimento de universalização desta etapa com paridade entre negros e brancos; a taxa bruta de escolaridade reafirma o movimento de universalização do acesso, mas revela a presença de uma parcela de alunos, sobretudo negros, acima da idade teoricamente adequada para cursá-la. Nessa etapa, há uma diferença de 5,9% em favor dos brancos;
- b) Louzano (2013), considerando as taxas de repetência e de abandono, chega às seguintes conclusões: em 2001 e 2011, o percentual de estudantes de 4.<sup>a</sup> série/5.<sup>o</sup> ano que já tinham sido reprovados ou haviam abandonado a escola, pelo menos uma vez, era, respectivamente, 36% e 33%. Nos dois períodos, ser preto aumenta a probabilidade de fracasso escolar em todos os níveis de ensino e em todas as regiões do Brasil;
- c) Correa (2012) sinaliza que, ao final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes pretos têm uma experiência prévia da repetência escolar 6,6 pontos percentuais a mais que os alunos não pretos. Quando associado ao nível socioeconômico, a diferença chega a 7,6 pontos percentuais;
- d) Costa (2012), no que diz respeito aos resultados na Prova Brasil, revela que as escolas pesquisadas com melhor desempenho têm mais da metade de seu corpo discente declarado branco.

Considerando a população Jovem, o Parecer CNE/CEB n.º 6/2010 (BRASIL, 2010) demonstra, baseado em estudos elaborados pelo INEP com base nos dados da PNAD (2007), que a população de 15 a 17 anos que não frequentava a escola totalizava 1,8 milhão de jovens, destes apenas 290 mil concluíram sua última série/ano na idade adequada e cerca de 1,3 milhão tinha mais de dois anos de defasagem quando deixou de frequentar a escola.

Quando se trata da juventude negra e o acesso à educação, Silva (2012), na análise dos dados da PNAD (2009), salienta o seguinte:

- a) quase 40% dos jovens negros de 15 a 17 anos ainda estão cursando o Ensino Fundamental, enquanto 10% estão fora da escola sem completar esse nível de ensino;
- b) entre os que possuem de 18 a 24 anos, 37% não concluíram o Ensino Médio e 20% nem o Ensino Fundamental;
- c) entre os negros de 25 a 29 anos, 47% conseguiram concluir o Ensino Médio, no entanto esse percentual é de 67% para os jovens brancos.

Esses dados revelam, entre outras questões, uma expressiva demanda para a EJA quanto à questão racial, o que evidencia a necessidade de se refletir sobre as possíveis desigualdades raciais, buscar suas causas e agir sobre elas para superá-las.

Em diálogo com estas constatações, ressaltamos que Passos (2012, p. 8) afirma que menos da metade dos alunos concluem o curso de EJA em Florianópolis e que a baixa certificação é maior entre os alunos negros.

Sendo altos os índices de interrupções e afastamentos dos alunos nos cursos de EJA em Angra dos Reis (RJ) e em nível nacional, conforme dados da PNAD (2007), reiteramos um dos questionamentos da autora: “Estará a EJA reproduzindo as desigualdades raciais já identificadas na Educação Básica?”.

O fato é que a desigualdade étnico-racial, fundada principalmente em dogmas racistas, produz profundas marcas históricas e sociais na população negra, inclusive por meio da educação; neste sentido, é imprescindível a garantia de condições políticas e pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, criando mecanismos de permanência e sucesso escolar para a juventude negra. Com a consciência de que

[...] além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica transformando-se na medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem. (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 16).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a égide do cientificismo da explicação da diversidade, a racialização da humanidade serviu para legitimar a dominação política, econômica e social difundida mundialmente. Os resultados desse processo desumanizante e arbitrário podem ser vislumbrados em vários setores da sociedade, inclusive na educação.

Os achados da pesquisa realizada na Rede Municipal de Angra dos Reis nos permitem perceber a estreita relação do processo de juvenilização da EJA, causado especialmente pela inserção de jovens de 15 a 17 anos, com a produção do fracasso escolar e de desigualdades étnico-raciais no ensino regular. Os dados, locais e nacionais, sinalizam para o fato de que este ensino está produzindo os estudantes jovens da EJA, sendo os negros o coletivo em maior desvantagem.

Ressaltamos aqui uma preocupação já exposta em Teixeira e Vargas (2016) ao problematizar a universalização do Ensino Fundamental sob a clivagem racial e da qualidade da sua oferta. O questionamento diz respeito à Meta 8 do Plano Nacional de Educação 2011-2020, que propõe

[...] elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. (BRASIL, 2014, p. 67).

Como afirmamos, “[...] o que salta aos olhos é a faixa etária em que o poder público espera realizar essa operação: entre 18 e 24 anos (!), momento em que a desigualdade está mais que consolidada” (TEIXEIRA; VARGAS, 2016, p. 743-744).

Os dados aqui expostos contribuem com essa reflexão. O Estado não pode se isentar da função de garantir para todos “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 77). Isso significa atuar, desde a infância, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, os quais acontecem simultaneamente, no mesmo tempo histórico. Portanto, as desigualdades raciais devem ser enfrentadas aqui e agora em todas as suas instâncias.

A complexidade e amplitude das questões referentes à juvenilização da EJA e a desigualdade étnico-racial não se esgotam neste texto, mas, fundamentalmente, chamam atenção para o fato de que o compromisso com a melhoria da qualidade da Educação Básica em nosso país passa, entre outras questões, não só pelo reconhecimento da diversidade dos sujeitos e pela necessidade de atuação na demanda por escolarização já consolidada, mas também por medidas preventivas e qualitativas na educação dos jovens que vêm sendo, ininterruptamente, vítimas da produção de desigualdades e da omissão do poder público.

A EJA assume, portanto, a função de lidar com estes jovens e com a diversidade étnico-racial, chaves indispensáveis para o exercício da cidadania. A demanda imposta clama por outra escola, por outra postura dos educadores.

Ao se colocar como promessa de garantia de direitos, a EJA deve estar atenta ao papel que desempenha na vida dos seus jovens sujeitos e buscar

[...] estratégias educativas mais adequadas às dimensões juvenis, as quais ainda marcam a sua socialização. O desafio está posto: outras experiências escolares para outro público, marcado por desafiantes singularidades: outra esfera educativa mais adequada às dimensões juvenis a demandar outra escolarização que não a regular. (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 26).

O enfrentamento da desigualdade étnico-racial também se impõe como condição: os desafios são muitos, mas também são diversas as possibilidades. Nesse sentido, precisamos ser prudentes, como aponta Miranda (2013, p. 108), ao lidar com o poder mobilizador do discurso colonial presente nas pedagogias midiáticas<sup>2</sup>, nos discursos/textos curriculares e nas práticas docentes subalternizadoras.

Neste sentido, a autora nos convida a realizar o que chama de “tarefas de recomposição epistêmica”. Partindo de abordagens que sugerem que desaprendamos para voltar a aprender as multiplicidades que nos definem como sujeitos; que trilhemos percursos que incluam “experiências com”, que sejam capazes de descolonizar os referenciais legitimados pelo currículo escolar atual. Nessa perspectiva, a autora propõe

[...] bases teórico-metodológicas que nos permitam experiências curriculares expedicionárias capazes de influir nas “desaprendizagens” que, na atualidade, empurram as portas das instituições educacionais

<sup>2</sup> Para Miranda (2013), por detrás de manchetes de jornais, desenhos animados, novelas e seriados, pode estar oculto um tipo de investimento que tem merecido o status de “pedagogia midiática”, com táticas de preservação das hierarquias coloniais.

sustentadas ainda por orientações eurocêntricas das práticas pedagógicas. (MIRANDA, 2013, p. 103).

As possibilidades de inserir racionalidades contra-hegemônicas no currículo escolar exigem de todos nós a consciência das implicações das ideologias de base eurocêntrica construídas historicamente e de como estas se entrelaçam na sociedade capitalista globalizada, da desumanização como possibilidade e realidade histórica, das trajetórias desiguais vivenciadas pela população negra, da construção da invisibilidade e de negação das diferenças na sociedade e nos currículos escolares, para que possamos desconstruir o imaginário e as representações que nos afetam mutuamente. Como afirma Munanga (2005, p. 16, grifo nosso),

[...] o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma *educação envenenada* pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

É indiscutível que a transformação global da escola, em especial do seu currículo e das práticas pedagógicas subalternizantes, pode contribuir para o reconhecimento e a valorização do pertencimento étnico-racial e para o sucesso escolar dos alunos e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade mais justa, à medida que se garanta a circulação de conhecimentos afrocentrados e o enfrentamento dos pensamentos eurocêntricos que tendem a regularizá-los.

É preciso mencionar que fatores externos à escola também podem interferir e mesmo impedir o sucesso escolar dos estudantes. Fato complexo e que revela uma conjuntura que não nos permite afirmar com certeza em que medida nossa escola tem produzido o afastamento dos jovens negros do processo de escolarização e do conhecimento ou em que medida a exposição às vulnerabilidades sociais e de violência, por exemplo, estão contribuindo para afastá-los da possibilidade de acesso à escola e de permanência nela, e de torná-los sujeitos do processo de formação e humanização.

Por fim, espero que a tentativa de uma análise sistêmica da oferta do Ensino Fundamental e da EJA em Angra dos Reis (RJ), sob o recorte racial, possa de fato contribuir com a valorização e o reconhecimento da diversidade dos sujeitos nos processos de escolarização, para que o ensino regular cumpra o seu papel investindo em políticas de permanência e sucesso escolar, e a EJA possa não apenas cumprir a função de restabelecer trajetórias escolares, mas, fundamentalmente, constituir-se como espaço de construção de conhecimento ao longo da vida:

[...] uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (UNESCO, 2010, p. 5).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 6, de 7 de abril de 2010. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2010. Seção 1, p. 20.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (Documento Base Nacional - VI CONTITEA). *Revista REVEJA*, Salvador, v. 2, n. 1, abr. 2008.
- CORREA, Erisson Viana. Origem familiar, características e motivação do aluno: quais as relações com o aumento ou a diminuição do risco de repetência no final do primeiro segmento do ensino fundamental? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Goiânia, 2013.
- COSTA, Márcio da. Segmentação socioespacial, oportunidades escolares e favores pessoais: sobre a construção de hierarquias internas aos sistemas públicos de ensino. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais eletrônicos...* Porto de Galinhas, 2012.
- DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. In: JOVENS de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: caderno de reflexões. Brasília: Via comunicação, MEC/SEB, 2011.
- HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.
- IANNI, Octávio. A racialização do mundo. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-23, maio 1996.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades*. 2014. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>> Acesso em: 20 maio 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo escolar 2009-2013*. Brasília, 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Indicadores educacionais*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 30 jul. 2017.



- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse estatística da educação básica 2012*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 24 jan. 2014.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos na Região Costa Verde do Estado do Rio de Janeiro: mapeamento do território em subsídio a uma nova agenda política. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2017.
- LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos étnico-raciais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Goiânia, 2013.
- MIRANDA, Cláudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à lei nº 10.639/2003. *Revista da ABPN*, Goiânia, v. 5, n. 11, p. 100-118, jul./out. 2013.
- MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. SP. In: OLIVEIRA, Iolanda de et al. (Org.). *Especial: Curso ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais*. Niterói, RJ: Alternativa/EDUFF, 2010.
- OLIVEIRA, Iolanda de. A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. In: SOUZA, Maria Elena Viana; OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Educação e população negra: contribuições para a educação das relações étnico-raciais*. Niterói, RJ: EdUFF/Quartet, 2007.
- PAIXÃO, Marcelo et al. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010)*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.
- PASSOS, Joana Célia dos. A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais eletrônicos...* Porto de Galinhas, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 12. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SILVA, Natalino Neves da. A (in)visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Goiânia, 2013.
- SILVA, Tatiana Sias. Educação e população negra: uma análise da última década (1999/2009). In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul*. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.
- SISTEMA DE INFORMAÇÕES GERENCIAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ANGRA DOS REIS (SIG/SMECT-AR). *Banco de dados da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis*. 2009-2013. Angra dos Reis, 2013.
- SISTEMA DE INFORMAÇÕES GERENCIAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ANGRA DOS REIS (SIG/SMECT-AR). *Pesquisa Perfil da EJA*. 2012.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES GERENCIAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ANGRA DOS REIS (SIG/SMECT-AR).

*Pesquisa Perfil da EJA*. 2014.

TEIXEIRA, Eliana de Oliveira; VARGAS, Hustana. Infância negra e ensino fundamental em Angra dos Reis: um mergulho nos números da "universalização". *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 25, n. 60, p. 723-747, 2016.

UNESCO. *Marco da Ação de Belém*. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2013.