

Lei nº 10.639/03 e currículo escolar na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas da Educação para as Relações Étnico-Raciais

Giovanni José Rocha Sombra¹
Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto²
Elcimar Simão Martins³
Janevane Silva de Castro⁴

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Ensino e Formação Professor da Rede Pública Municipal de Fortaleza (SME-PMF) e da Rede Estadual de Educação do Ceará (SEDUC-CE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência (EDDocência). E-mail: giovannisombra7@gmail.com

² Pós-doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (UECE), do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Proef) da UFC e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei-IFCE). Líder do grupo de pesquisa Corponexões: corpo, cultura, sociedade e relações étnico-raciais (IFCE). E-mail: stephanie.menezes@ifce.edu.br

³ Pós-Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), atualmente, diretor do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN). Professor permanente do PPGEF UNILAB-IFCE e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência (EDDocência). Membro dos Grupos de Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE/USP) e Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB/UECE). E-mail: elcimar@unilab.edu.br

⁴ Doutor em Química Analítica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Climatologia Aplicada aos Países da CPLP e África pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela UFC. Professor da Rede Municipal de Educação de Fortaleza (PMF/SME). E-mail: janevanece@ufc.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo abordar os desafios e avanços na implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, partindo da análise de conteúdo de entrevistas com professores representados com nomes de países que têm o português como língua materna e de documentos orientadores. Os resultados apontam que, embora existam práticas pedagógicas inovadoras, como uso da literatura e da música, ainda persistem percalços, como currículos eurocêntricos, resistência institucional e falta de formação continuada para docentes. O trabalho destaca a necessidade de ressignificar o currículo visando contemplar as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas de forma plena e significativa, corroborando para uma educação antirracista e inclusiva. As políticas públicas devem priorizar a formação docente e o suporte institucional, fortalecendo as diretrizes da Lei nº 10.639/03 na EJA e contribuindo para a construção de uma educação justa e equitativa.

123

Palavras-chave

Educação das Relações Étnico-Raciais; EJA; Lei nº 10.639/03.

Recebido em: 01/03/2025
Aprovado em: 10/09/2025

Law 10.639/03 and the school curriculum in Youth and Adult Education: perspectives on Education for Ethnic-Racial Relations

Abstract

This article aims to address the challenges and advances in the implementation of Law 10,639/03 in the context of Youth and Adult Education. The research adopted a qualitative approach, starting from the content analysis of interviews with teachers represented by the names of countries that have Portuguese as their mother tongue and guiding documents. The results indicate that, although there are innovative pedagogical practices, such as the use of literature and music, setbacks still persist, such as Eurocentric curricula, institutional resistance and lack of ongoing training for teachers. The work highlights the need to give new meaning to the curriculum in order to contemplate Afro-Brazilian and African histories and cultures in a full and meaningful way, supporting anti-racist and inclusive education. Public policies must prioritize teacher training and institutional support, strengthening the guidelines of Law 10,639/03 in Youth and Adult Education and contributing to the construction of a fair and equitable education.

124

Keywords

Education of Ethnic-Racial Relations; Youth and Adult Education; Law 10,639/03.

1 Introdução

A Lei nº 10.639/03, promulgada em 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica. Insta salientar que essa legislação representa um marco na luta pela valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no sistema educacional brasileiro à medida que estabelece a obrigatoriedade do ensino desses conteúdos no currículo escolar, com o objetivo de promover a educação para as relações étnico-raciais, combater o racismo e resgatar a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira.

Essa iniciativa, conforme Gomes (2017), evidencia a incorporação de reivindicações históricas do movimento negro em políticas públicas e normativas educacionais, reforçando o compromisso do Estado com a reparação histórica e a justiça social. Nesse viés, a autora argumenta que o avanço das políticas públicas não garante, por si só, a transformação das práticas escolares. É necessário que essas políticas sejam incorporadas ao cotidiano das escolas de forma efetiva, o que demanda investimento em formação docente, produção de materiais didáticos adequados e o engajamento de toda a comunidade escolar. E embora tenha havido avanços legais a autora aponta que a efetivação da Lei nº 10.639/03 é dificultada por resistências culturais e institucionais que perpetuam práticas pedagógicas descontextualizadas das realidades plurais dos estudantes. Nesse arcabouço, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme a Lei nº 10.639/03, é essencial para uma sociedade mais justa, mas enfrenta resistências institucionais e culturais. Pereira *et al.* (2019) compreendem que apenas a legislação não é suficiente para que as intenções do currículo sejam implantadas.

No ambiente escolar, o racismo se perpetua através de currículos que negligenciam a história de grupos étnicos minoritários e pela ausência de uma educação efetivamente antirracista, o que contribui para a manutenção de desigualdades e preconceitos. Nessa ótica, Munanga (2005) alerta que essa realidade favorece a internalização de ideias racistas pelos alunos, reforçando discriminações.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os desafios são ainda maiores devido à diversidade de perfis dos estudantes, que demandam abordagens

pedagógicas inclusivas e estratégias específicas para tratar as relações étnico-raciais. Freire (1996) reforça que na EJA essas questões se manifestam de forma mais acentuada pois envolvem indivíduos que foram excluídos do sistema escolar e, ao retornarem, enfrentam obstáculos para garantir sua aprendizagem.

Deste modo, tal problemática faz-se estampada no currículo escolar, que, ao seguir um tempo pedagógico diferenciado, muitas vezes negligencia conhecimentos essenciais à vivência dos estudantes da EJA, como a história e a cultura afro-brasileira e africana. Além disso, a ausência de formação continuada específica para os docentes da EJA no trabalho com questões étnico-raciais agrava ainda mais esse cenário. Acresça-se que a formação docente para a EJA, muitas vezes limitada ou superficial, é um entrave importante, pois os professores precisam de subsídios teóricos e práticos para trabalhar temas como história e cultura afro-brasileira e africana de forma efetiva e significativa.

Ademais, conforme destacado no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), a educação antirracista é um eixo estratégico para a promoção da equidade. No entanto, a ausência de materiais didáticos adequados, aliada ao tratamento pontual ou superficial do tema, compromete os objetivos da Lei. Essa lacuna reforça a necessidade de ações articuladas entre políticas públicas e práticas pedagógicas para transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Vale ressaltar que a EJA possui suas bases firmadas na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), promulgada durante o processo de redemocratização do Brasil. Conhecida como Constituição Cidadã, a Carta Magna assegura o direito à educação para toda a população, incluindo aqueles que, na infância ou na adolescência, não tiveram acesso à escola na idade apropriada. No Artigo 208, a Constituição Federal de 1988 estabelece como dever do Estado garantir a oferta pública e gratuita de educação básica, assegurando o ensino noturno regular, adequado às condições do educando, além de programas suplementares de apoio, como transporte e material didático.

Nesse prisma, levando-se em consideração o contexto da EJA, a inclusão de temáticas relacionadas à história e cultura afro-brasileira e africana, conforme previsto pela Lei nº 10.639/03, torna-se ainda mais relevante. O atendimento a um público diverso e frequentemente marginalizado exige práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento acadêmico, a valorização identitária e a construção de uma sociedade mais equitativa.

Nessa linha, Saviani (2011) destaca que as políticas voltadas para a formação de docentes no Brasil são marcadas por descontinuidade, retrocessos e fragilidades “cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (Saviani, 2011, p. 148), agravadas pela escassez de materiais didáticos adequados, e o tratamento pontual ou superficial da temática que ainda constituem barreiras para a plena aplicação da Lei.

A partir disso, questionou-se: De que maneira a Lei nº 10.639/03 tem sido incorporada ao cotidiano escolar da EJA e quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na efetivação dessa legislação? Dessa forma, este estudo busca analisar as percepções e práticas de professores da EJA em relação à Lei nº 10.639/03, identificando os principais avanços, desafios e perspectivas para a Educação das Relações Étnico-raciais nesse contexto. A pesquisa se ancorou na abordagem qualitativa e baseou-se em um questionário aplicado a nove docentes atuantes da EJA no ano de 2024.

O presente artigo está estruturado em quatro seções, quais sejam: a Introdução, em que abordamos a temática do estudo, a problemática de pesquisa, o objetivo e sua relevância; na seção Metodologia descrevemos a abordagem utilizada e o caminho metodológico do estudo, detalhando os procedimentos de coleta e análise dos dados, incluindo a aplicação de questionários com professores da EJA; na seção Resultados e discussões são analisadas as percepções dos docentes participantes da pesquisa acerca dos desafios e avanços na aplicação da Lei no contexto da EJA; por fim, nas Considerações finais sintetizamos as principais reflexões do estudo e apontamos as perspectivas para futuras pesquisas e ações voltadas à efetivação da educação antirracista.

2 Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender as percepções e práticas de professores da EJA em relação à implementação da Lei nº 10.639/03. Esse enfoque permite explorar os significados atribuídos pelos docentes às suas experiências no cotidiano escolar, além de identificar os desafios enfrentados para promover a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Desta feita, conscientes dos desafios impostos a este estudo, a escolha por essa metodologia justifica-se por sua capacidade de investigar uma realidade que não pode ser mensurada ou reduzida à operacionalização de variáveis.

Como destaca Minayo (2012, p. 626), “[...] a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico”, reforçando a relevância dessa abordagem para a construção do caminho metodológico adotado neste trabalho.

O *lócus* da pesquisa foi uma instituição pública de ensino municipal da cidade de Fortaleza, estado do Ceará. A escola é situada na região da grande Messejana, no bairro Curió e conta com 220 alunos matriculados na EJA; o que justifica a escolha devido à diversidade dos perfis dos alunos, característica que intensifica os desafios pedagógicos relacionados às políticas antirracistas.

Participaram da pesquisa nove professores com formações acadêmicas e experiências profissionais variando entre 3 a 15 anos de atuação na modalidade. Os critérios de seleção dos participantes foram a atuação direta em turmas da EJA e a disposição em compartilhar reflexões sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03.

Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado, aplicado por meio do *Google Forms* no mês de novembro do ano de 2024. O instrumento foi composto por questões abertas e fechadas e objetivou explorar aspectos essenciais, como o conhecimento dos professores sobre a legislação, as práticas pedagógicas utilizadas para abordar a história e cultura afro-brasileira, os desafios na integração desses conteúdos ao currículo e sugestões para aprimorar sua implementação. Além disso, a pesquisa ofereceu um espaço para relatos livres, promovendo uma abordagem mais subjetiva às experiências dos docentes.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011), que conforme a autora, busca ir além da mera descrição dos conteúdos, concentrando-se no que os dados podem revelar após serem devidamente analisados. Essa abordagem está alinhada com os objetivos desta pesquisa, que visa compreender as concepções e práticas de enfrentamento ao racismo, ultrapassando uma visão puramente teórica ou conceitual.

Além disso, foram seguidos rigorosos preceitos éticos, garantindo o anonimato dos participantes e assegurando que todas as informações coletadas fossem tratadas de forma confidencial. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo sua participação voluntária e informada, em conformidade com as diretrizes éticas da pesquisa acadêmica.

A discussão integra as percepções e práticas relatadas pelos professores da EJA, abordando as dificuldades de alinhamento curricular com os princípios da Lei nº 10.639/03, bem como as estratégias adotadas para superá-las. Para ilustrar as análises e preservar a identidade dos participantes, os professores foram nomeados com nomes de países de língua portuguesa, reforçando a dimensão cultural e educativa da pesquisa. São eles: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Guiné Equatorial.

As respostas foram organizadas em quatro eixos principais: conhecimento e formação docente; práticas pedagógicas e materiais didáticos; desafios institucionais e culturais, e o Currículo na EJA. Esse processo de categorização permitiu identificar padrões e particularidades nos relatos dos participantes, oferecendo um panorama detalhado sobre os avanços e limitações na implementação da Lei, especialmente em relação ao currículo escolar e à necessidade de uma abordagem mais inclusiva e antirracista.

3 Resultados e discussão

3.1 Conhecimento e formação docente

Os relatos evidenciam lacunas na formação inicial e continuada para abordar questões étnico-raciais. Moçambique, com 15 anos de experiência na EJA, reconhece que a formação docente oferecida durante sua graduação “apenas tangenciava o tema das relações étnico-raciais”. De forma semelhante, Cabo Verde afirmou que, apesar de conhecer a Lei nº 10.639/03, sente-se despreparado para abordar a temática em sala de aula. Ambos destacaram que a formação continuada tem sido esporádica e insuficiente para atender às demandas específicas da EJA.

Esses depoimentos refletem o apontado por Gomes (2017), de que políticas públicas não são suficientes sem a devida formação dos profissionais responsáveis por sua execução. O fortalecimento da formação docente emerge como um ponto crucial para superar essas limitações.

Ao longo da pesquisa, percebemos a carência de formação inicial e continuada para abordar o trabalho com os “Outros Sujeitos” (Arroyo, 2012), além da necessidade de incorporar perspectivas da Pedagogia Decolonial, da Pedagogia Antirracista e da “Afrobetização associada ao letramento de (re)existências” (Santos; Dantas, 2020). Esses elementos são fundamentais para a (re)educação das relações raciais em nossa sociedade. Além disso, identificamos que, no que tange ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e ao conhecimento da legislação em sua relação com a EJA, os educadores ainda apresentam um envolvimento incipiente com a temática racial no contexto do ensino de jovens e adultos, o que se deve, em grande parte, às lacunas em sua formação inicial e continuada.

Nessa perspectiva, faz-se fundamental que os currículos voltados para a EJA sejam debatidos, planejados e implementados de forma a destacar as perspectivas negras. Conforme apontam Santos e Dantas (2020), pensar o fazer docente na EJA implica estar “[...] associado às práticas de letramento de (re)existências que compõem uma forma de viabilizar processos pedagógicos de ensino e aprendizagem significativos” (p.10).

Dentro dessa percepção, é fundamental identificar quais aspectos devem ser considerados na formação docente sob essa ótica, uma vez que, conforme afirma Freire (1996), o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Freire (1996) ainda menciona sobre a importância de uma formação docente que transcendia a mera reprodução de práticas pedagógicas mecânicas, enfatizando a necessidade de valorizar aspectos subjetivos, como sentimentos, emoções e medos, no processo formativo. Sob essa perspectiva, a formação de professores deve promover uma compreensão mais ampla do papel docente, incluindo a capacidade de lidar com suas próprias inseguranças e transformá-las em confiança e coragem no exercício da profissão.

Vale salientar que tal prerrogativa é especialmente relevante no contexto da educação para as relações étnico-raciais, que demanda não apenas domínio de conteúdo, mas também sensibilidade para abordar questões complexas, como o racismo e a diversidade cultural, de maneira humanizada e reflexiva.

3.2 Práticas pedagógicas e materiais didáticos

Para compreender a implementação da Lei nº 10.639/03 na prática pedagógica, é essencial analisar as diferentes estratégias adotadas pelos professores da EJA para integrar os conteúdos afro-brasileiros e africanos no currículo escolar. Embora a Lei exija a inclusão de tais temas, a forma como isso se dá nas salas de aula varia conforme as condições locais, os recursos disponíveis e a formação dos educadores.

A formação de professoras e professores para o exercício docente é um dos principais fatores para que se possa garantir uma educação de qualidade. Torna-se meio capaz de mobilizar mudanças sociais, e deve estar em diálogo constante com os que participam da educação e nos contextos históricos em que acontece.

Pensar em educação é almejarmos um mundo que queremos ver representado nas ações e projetos educativos. Assim, corroboramos com Pinheiro (2023, p. 21) quando afirma que “A educação é construída pelo mundo, mas também o constrói, logo, trata-se de um vetor de sentido duplo.” Ações e projetos presentes na educação nos revelam como identificamos o mundo e as mudanças que desejamos ver nele.

A temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais vem numa crescente quando se refere à formação docente, bem como a importância desses atores na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesta ótica, Caprini e Becalli (2018, p. 10), nos adverte para “Pensar no professor como intelectual transformador é considerar uma formação docente relacionada à intenção de modificar a Educação”, nos remetendo a grandeza da formação docente neste cenário transformador social.

Assim, na prática, os esforços para incluir conteúdos afro-brasileiros e africanos são heterogêneos. Timor-Leste relatou utilizar música e literatura de autores negros como ferramentas pedagógicas para enriquecer suas aulas, enquanto Angola apontou que a falta de materiais didáticos específicos “[...]

limita as possibilidades de trabalhar a temática de forma mais abrangente e significativa”.

No entanto, Guiné-Bissau destacou que, mesmo com materiais limitados, tenta adaptar o currículo, promovendo debates que valorizam a pluralidade cultural da turma. Esse esforço reforça a ideia de que, apesar das dificuldades, há práticas inovadoras que podem inspirar outros educadores.

Assim, torna-se fundamental compreender o que ocorre nas escolas e, com base nisso, implementar ações voltadas para a formação inicial e continuada dos educadores, garantindo-lhes o conhecimento adequado e preparando as instituições para atender ao que é estabelecido no artigo quinto da Resolução que orienta a Educação das Relações Étnico-raciais, a qual menciona que:

Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (Brasil, 2004, p. 71).

Os resultados indicam que, embora as escolas estejam avançando em direção à Educação para as Relações Étnico-raciais, ainda há limitações e nos mostram que os “[...] conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos” (Dias; André, 2016, p. 31).

3.3 Desafios institucionais e culturais

Os desafios institucionais e culturais representam um aspecto crucial na análise da implementação da Lei nº 10.639/03, especialmente no contexto da EJA. Este tópico busca discutir as dificuldades enfrentadas pelos professores no trato com questões étnico-raciais, considerando tanto as barreiras estruturais impostas pela gestão escolar quanto às resistências culturais presentes no ambiente educativo.

À medida que se exploram essas questões, destacamos como as relações entre currículo, práticas pedagógicas e contextos sociais podem influenciar a efetivação de uma educação antirracista e inclusiva. Nessa lógica, Portugal mencionou resistências por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) em

priorizar a temática das relações étnico-raciais. Segundo o docente, “[...] *há um entendimento equivocado de que a EJA deve focar apenas na alfabetização funcional, deixando de lado questões como identidade e história*”.

Como se percebe, a EJA é equivocadamente reduzida à alfabetização funcional, focando apenas no ensino da leitura e escrita para atender às demandas do cotidiano e do mercado de trabalho. No entanto, essa visão é limitada, pois desconsidera a diversidade dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino e suas necessidades educacionais mais amplas.

Nesse contexto, essa modalidade de ensino deve ser um espaço de valorização das vivências, culturas e histórias de seus estudantes, muitos dos quais pertencem a grupos historicamente marginalizados, como a população negra, quilombola e indígena. Subestimar essas dimensões significa perpetuar invisibilizações e impedir que esses sujeitos se reconheçam como protagonistas do próprio aprendizado.

Nessa linha, seguindo a concepção freireana de educação libertadora, a EJA deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo a conscientização dos estudantes sobre sua realidade social e incentivando a construção de uma identidade crítica. Portanto, reduzi-la à alfabetização funcional é um equívoco que limita seu potencial transformador e reforça desigualdades.

Por outro lado, São Tomé e Príncipe destacou que os próprios estudantes, muitas vezes, internalizam preconceitos raciais, o que torna a abordagem do tema ainda mais desafiadora. A experiência relatada por esse professor dialoga com Munanga (2005), ao destacar como o racismo pode ser perpetuado no ambiente escolar por meio de currículos negligentes e resistências culturais.

Por conseguinte, se reconhece a relevância de desenvolver uma Pedagogia Decolonial, que, conforme argumenta Walsh (2010), propõe uma prática fundamentada na criação e na construção de novas condições sociais, políticas, culturais e intelectuais. Em outras palavras, trata-se de uma abordagem pedagógica que perpassa os tradicionais processos de ensino e transmissão de conhecimento, ao posicionar a pedagogia como uma forma de política cultural. Silva (2020) também nos aponta que a perspectiva decolonial refere-se a uma perspectiva pedagógica que busca questionar as estruturas de poder coloniais e promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Tal abordagem visa valorizar a diversidade de saberes e experiências dos estudantes, abrindo espaço para

novas formas de ser e estar no mundo, que vão além da lógica ocidental dominante.

3.4 A importância do currículo na EJA

Como amplamente reconhecido entre pesquisadores do campo do currículo, é importante reafirmar que esse é um campo marcado por tensões, frequentemente comparado a uma arena de disputas. Nele, projetos de sociedade entram em conflito, ora promovendo a libertação, ora reforçando a dominação; ora valorizando a diferença, ora buscando a padronização e homogeneização.

Ademais, apesar de, em certos momentos, o currículo parecer um tema distante, restrito a educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais, é essencial destacar que professores e estudantes também atuam como sujeitos curriculantes em suas interações pedagógicas. Além disso, “[...] coletivos sociais de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas e trabalhadores empobrecidos” (Arroyo, 2012, p. 9), entre outros, igualmente desempenham um papel ativo nesse processo.

O currículo escolar é um elemento central na promoção de uma educação que valorize a diversidade e combata o racismo. Entretanto, os relatos de professores da EJA revelam que ele ainda reflete, em grande parte, uma perspectiva eurocêntrica, negligenciando as contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade brasileira.

Essa questão foi destacada por Guiné Equatorial, que ressaltou a necessidade de uma reforma curricular alinhada às diretrizes da Lei nº 10.639/03 como fundamental para uma transformação educacional. De maneira complementar, Brasil apontou que a diversidade cultural e etária dos estudantes da EJA exige currículos mais inclusivos e flexíveis, capazes de dialogar com suas vivências e identidades.

Nesse contexto, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006) reforçam que o currículo deve ser planejado para tratar a questão racial de forma inter e multidisciplinar, promovendo um diálogo contínuo entre os temas étnico-raciais e os demais conteúdos escolares. Os relatos apresentados por Angola, Moçambique e Cabo Verde evidenciam barreiras significativas, como a necessidade de maior suporte institucional e formação continuada para docentes.

Por outro lado, as práticas criativas relatadas por Timor-Leste e Guiné-Bissau destacam que, mesmo diante de adversidades, é possível transformar o ensino com estratégias inovadoras e engajadas. Assim, a análise aponta para o currículo como um espaço estratégico que precisa ser ressignificado para garantir uma educação antirracista e verdadeiramente inclusiva na EJA.

Os relatos dos professores Angola, Moçambique e Cabo Verde evidenciam a necessidade de maior suporte institucional e formação continuada. Já as práticas relatadas por Timor-Leste e Guiné-Bissau demonstram como estratégias criativas podem transformar o ensino, mesmo diante de adversidades.

Nessa linha tênue, de acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006) o currículo é um instrumento pedagógico que deverá ser pensado com a finalidade de “[...] tratar a questão racial como conteúdo inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola”.

Nesse sentido, os relatos aqui apresentados oferecem um panorama rico e diversificado sobre as percepções e práticas de professores da EJA, apontando caminhos para uma educação mais inclusiva e alinhada aos princípios da Lei nº 10.639/03. Nessa esteira, os desafios relatados pelos professores, desde a resistência institucional até a escassez de recursos pedagógicos, evidenciam a necessidade de intervenções urgentes que promovam mudanças estruturais. Contudo, as experiências compartilhadas também revelam possibilidades concretas de transformação por meio de práticas criativas e engajadas.

4 Considerações finais

Este estudo buscou compreender como a implementação da Lei nº 10.639/03 tem sido incorporada no contexto da EJA, analisando os desafios e avanços a partir das percepções de nove professores de uma instituição de ensino pública da cidade de Fortaleza-CE, os quais foram nomeados com os nomes de países lusófonos.

Para a condução desta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) para interpretar os dados coletados. O instrumento central da investigação foi um questionário semiestruturado, aplicado via *Google Forms*, que permitiu explorar as

percepções e práticas dos professores da EJA em relação à implementação da Lei nº 10.639/03.

No tocante às respostas, estas foram organizadas em quatro eixos principais: conhecimento e formação docente; práticas pedagógicas e materiais didáticos; desafios institucionais e culturais; e o currículo na EJA. Essa categorização possibilitou uma análise detalhada das experiências relatadas, destacando padrões e singularidades que evidenciam os avanços e desafios no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no contexto escolar.

Acresça-se que os relatos apresentados evidenciam lacunas importantes embora haja esforços individuais e práticas inovadoras, ainda há barreiras significativas que limitam uma aplicação efetiva das diretrizes da referida Lei, como a falta de formação continuada, materiais pedagógicos adequados e suporte institucional.

Dessa forma, a análise demonstrou como o currículo escolar pode tanto representar uma barreira quanto uma oportunidade para a efetivação dos objetivos da Lei nº 10.639/03, refletindo as dinâmicas institucionais e culturais da EJA. Embora a pesquisa tenha se limitado a um número reduzido de participantes, os dados fornecem subsídios significativos sobre o cenário local, apontando reflexões relevantes e sugerindo a necessidade de estudos ampliados que contemplem um maior número de professores e instituições.

Nesse escopo, a análise revelou que o currículo, ao refletir majoritariamente uma visão eurocêntrica, necessita de reformulações urgentes para contemplar as histórias e contribuições afro-brasileiras e africanas de forma transversal e significativa. As experiências de países como Guiné Equatorial, Angola e Brasil apontaram para a importância de currículos mais inclusivos e alinhados às vivências culturais e identitárias dos estudantes da EJA, enquanto relatos de Timor-Leste e Guiné-Bissau destacaram como estratégias criativas podem superar limitações estruturais e inspirar outras práticas educativas.

Nesse sentido, a implementação de uma pedagogia antirracista e decolonial no contexto da EJA exige uma articulação entre formação docente, reformulação curricular e engajamento institucional. É fundamental que as políticas públicas priorizem a formação continuada de professores e a produção de materiais pedagógicos que dialoguem com a pluralidade cultural e histórica dos estudantes.

Por fim, este trabalho contribui para o debate sobre a integração das relações étnico-raciais no currículo escolar, especialmente no contexto da EJA, destacando os desafios, as práticas exitosas e os caminhos possíveis para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e alinhada aos princípios da diversidade cultural e da equidade racial. Assim, reforça-se a necessidade de continuar investigando e promovendo ações que tornem exequíveis a implementação da Lei nº 10.639/03 como uma realidade efetiva e transformadora no cotidiano escolar.

137

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília-DF, 2003.

BRASIL. **Orientações e Ações para a educação das relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 1, de 17 de março 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, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/reso12004.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (PNE 2014 – 2024). Brasília: Planalto, 25 jun. 2014. Disponível em: Acesso em: 15 jan. 2025.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; BECALLI, Fernanda Zanetti (Orgs.) **Educação para as Relações Étnico-Raciais: Experiências e Reflexões**. Vitória, ES: Edifes, 2018.

DIAS, Hildizina Norberto; ANDRÉ, Marli. A Incorporação dos Saberes Docentes na Formação de Professores. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 194-206, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1426>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde coletiva**. 17(3). p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFF/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005. p. 15-20.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do; SILVA, Eduardo Vinícius Mota e. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira De Ciências Do Esporte**, 41(4), 412–418, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.06.004>

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo, SP: Planeta do Brasil, 2023.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; DANTAS, Tânia Regina. **Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos**. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n.1, e96659, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: **primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Rita de Cassia de Oliveira. Por uma didática intercultural: trabalhando com brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: Insurgências**. [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: APOENA, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, pp. 75-97.