



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**



MICHELLE APARECIDA SILVESTRE SILVA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LEI 10.639/03:
DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E ARTE EM CAMPO GRANDE – MS**

CAMPO GRANDE – MS
2025

MICHELLE APARECIDA SILVESTRE SILVA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LEI 10.639/03:
DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E ARTE EM CAMPO GRANDE – MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Rogério da Palma

CAMPO GRANDE – MS
2025

S593e Silvestre, Michelle Aparecida

A educação de jovens e adultos e a lei 10.639/03: desafios do ensino de história e arte em Campo Grande - MS / Michelle Aparecida Silvestre – Campo Grande, MS: UEMS, 2025.

155 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Rogério da Palma

1. História - Estudo e ensino. 2. Artes - Estudo e ensino 3. Educação de jovens e adultos (EJA). 4. História e cultura afro-brasileira. 5. Relações étnico-raciais na escola. I. Palma, Rogério da. II. Título.

CDD 23 ed. 907.108171

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Aline Perdomo Soutelo, inscrita sob o CRB n. 3668 - 1ª Região.

MICHELLE APARECIDA SILVESTRE SILVA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LEI 10.639/03:
DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E ARTE EM CAMPO GRANDE – MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração:

Aprovada em 28 / 03 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério da Pama (Presidente)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Juçara da Silva Barbosa de Mello

PUC Rio

Prof.^a Dr.^a Cíntia Santos Diallo

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

DEDICATÓRIA

A Deus, por nunca me desamparar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me proporcionou condições para realizar essa dissertação, pois a caminhada não foi fácil e sem ele nada seria possível.

Agradeço ao meu maior tesouro, a minha família, à minha filha Melissa pois é ela que tem me dado força todos os dias, mesmo que inconscientemente, para continuar os estudos e lutar por algo maior e melhor. A minha amada mãe Marizeth pela paciência que teve comigo, amor e principalmente seu companheirismo, quando em muitos dias estava em aula e ela se dedicou a cuidar de minha filha.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Rogério da Palma, por sua paciência, comprometimento e apoio, além das valiosas orientações que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste projeto. Agradeço também por sua empatia e humanidade nos períodos mais desafiadores deste processo.

Agradeço a todos os professores e professoras do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, que compartilharam seus conhecimentos e muito contribuíram no meu crescimento pessoal e profissional.

Quero agradecer, com extrema alegria, aos diretores das escolas as quais eu trabalhei nestes dois últimos anos, pois não mediram esforços para adequar horário e facilitar a minha dupla ou tripla jornada, entre trabalho e estudos. Aos meus colegas de trabalhos que sempre me apoiaram, motivaram, elogiaram e incentivaram-me a continuar.

Aos companheiros de curso pelas valorosas palavras que tornaram a caminhada mais leve e alegre. Pois como lema da nossa turma “ Aqui ninguém solta ninguém, juntos até o fim”. Vocês foram incríveis e tenho amigos que que levarei para a vida.

EPÍGRAFE

Toda a educação,
no momento,
não parece motivo de alegria,
mas de tristeza.

Depois, no entanto,
produz naqueles que assim foram exercitados
um fruto de paz e de justiça.

Hebreus 12:11

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é reflexo de um histórico de exclusão social, com impacto significativo na população negra. A promulgação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, representa um avanço importante na busca por equidade racial na educação. No entanto, a implementação dessa lei ainda enfrenta diversos desafios, especialmente na EJA, onde a cultura afro-brasileira é frequentemente invisibilizada no currículo, pois vivemos em uma sociedade onde os valores estão sendo constantemente questionados, e a diversidade cultural exige que a escola promova uma formação cidadã, visto que esta instituição é não apenas responsável pela disseminação do conhecimento, mas também atua como um organizador e um facilitador de experiências. Este trabalho teve como objetivo investigar a aplicação da Lei 10.639/2003 na EJA e explorar como as disciplinas de História e Arte podem promover a valorização da cultura afro-brasileira nesse ambiente. A metodologia utilizada foi qualitativa, baseada na análise documental e em entrevistas realizadas com educadores das disciplinas de História e Arte que ministram aulas na EJA, com o intuito de entender suas percepções e os obstáculos enfrentados na implementação da legislação. O estudo também dialogou com autores como Munanga (2001), Santos (2022) e Almeida (2018), que abordam o racismo e a relevância de práticas pedagógicas antirracistas. Os resultados revelaram que, a maioria dos estudantes dessa modalidade vem de grupos historicamente marginalizados, com destaque para a população negra, e que apesar dos avanços alcançados, a efetivação desta legislação ainda enfrenta desafios estruturais, como a falta de formação docente específica, a escassez de materiais didáticos apropriados e a resistência institucional em abordar as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Espera-se que esta pesquisa contribua para fortalecer a identidade cultural dos estudantes negros, promovendo um ensino mais inclusivo e uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, EJA, Lei 10.639/2003, Racismo, Arte-Educação, Ensino de História.

ABSTRACT

The Education of Youth and Adults (EJA) in Brazil is a reflection of a history of social exclusion, with a significant impact on the Black population. The enactment of Law 10.639/2003, which establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Culture in schools, represents an important advance in the pursuit of racial equity in education. However, the implementation of this law still faces various challenges, especially in EJA, where Afro-Brazilian culture is often rendered invisible in the curriculum, as we live in a society where values are constantly being questioned, and cultural diversity requires that the school promotes civic education, since this institution is not only responsible for the dissemination of knowledge but also acts as an organizer and facilitator of experiences. This work aimed to investigate the application of Law 10.639/2003 in EJA and explore how the subjects of History and Art can promote the appreciation of Afro-Brazilian culture in this environment. The methodology used was qualitative, based on document analysis and interviews conducted with educators of History and Art subjects who teach classes in EJA, with the aim of understanding their perceptions and the obstacles faced in the implementation of the legislation. The study also engaged with authors such as Munanga (2001), Santos (2022), and Almeida (2018), who address racism and the relevance of anti-racist pedagogical practices. The results revealed that the majority of students in this modality come from historically marginalized groups, with a particular emphasis on the Black population, and that despite the advances achieved, the implementation of this legislation still faces structural challenges, such as the lack of specific teacher training, the scarcity of appropriate teaching materials, and institutional resistance to addressing ethnic-racial relations in the school environment. It is expected that this research will contribute to strengthening the cultural identity of Black students, promoting more inclusive education and a fairer society.

Keywords: Education for Young People and Adults, EJA, Law 10.639/2003, Racism, Art Education, History Teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Figura 01 – Distribuição dos Docentes por Disciplina na EJA.....	94
Figura 02 – Tempo de atuação na EJA.....	96
Figura 03 – Autodeclaração de raça/cor dos docentes.....	97
Figura 04 – O conhecimento dos docentes sobre a Lei 10.639/03.....	99
Figura 5 – Percepção dos docentes sobre o perfil étnico-racial de suas turmas na EJA.....	103
Figura 6 - Formação durante a graduação sobre cultura afro-brasileira.....	104
Figura 7 - Participação em formação continuada sobre a temática.....	106
Figura 8 - Disponibilidade de material didático específico para a EJA sobre a temática ...	107
Figura 9 - Principais desafios no cumprimento da Lei 10.639/03 na EJA.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formas de trabalho com a Lei 10.639/03 durante as aulas na EJA.....	101
Quadro 2 - Sugestões e propostas para o cumprimento da Lei 10.639/03 na EJA.....	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPT	Conferência Mundial de Educação Para Todos
ERER	Estudo das Relações Étnico Raciais
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GERE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PCERP	Pesquisa das Características Étnico-raciais da População
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos

REME	Rede Municipal de Educação
SED	Secretaria Estadual de Educação
SEDEPRON	Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CAPÍTULO 1 - RACISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	19
1.1 RACISMO E EDUCAÇÃO	20
1.2 O RACISMO NA HISTÓRIA DO BRASIL	30
1.3 O MITO DA DEMOCRÁCIA RACIAL NO BRASIL	38
1.4 O PROCESSO EDUCACIONAL E O RACISMO	43
1.5 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003.....	51
2 CAPÍTULO 2 – A EJA E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	57
2.1 CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTO DA EJA NO BRASIL.....	58
2.2 EJA E RACISMO: BARREIRAS E CAMINHOS.....	67
2.3 O CONTEXTO DA EJA E DA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM CAMPO GRANDE - MS	71
2.4 SUGESTÕES PARA O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03 NA EJA.....	73
2.5 A LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE ARTE E HISTÓRIA.....	79
3 CAPÍTULO 3 – CAMINHOS PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	86
3.1 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	90
3.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	94
3.3 MANUAL ANTIRRACISTA: VIVÊNCIA E CULTURA ÉTNICO-RACIAIS	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil reflete historicamente processos de exclusão social, nos quais a população negra foi particularmente afetada. A implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, representa um avanço significativo na promoção da equidade racial no ensino, mas sua efetivação ainda encontra desafios, especialmente na modalidade EJA. O presente estudo busca compreender as barreiras e possibilidades da aplicação dessa legislação no contexto da Educação de Jovens e Adultos, destacando a importância do ensino de História e Arte na valorização da cultura afro-brasileira.

A marginalização da população negra na educação formal é um reflexo do racismo estrutural presente na sociedade brasileira, como aponta Munanga (2001). O mito da democracia racial, amplamente difundido ao longo do século XX, contribuiu para a negação do racismo e a manutenção de desigualdades educacionais persistentes. A ausência de referências positivas sobre a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar contribuiu para a baixa representatividade da população negra na educação formal. Assim, a Lei 10.639/2003 surge como uma tentativa de reparar essa lacuna histórica, promovendo uma educação antirracista e inclusiva. No entanto, sua implementação ainda enfrenta entraves, como a falta de formação docente específica, a resistência institucional e a escassez de materiais didáticos adequados.

A falta de representatividade da cultura afro-brasileira no ambiente escolar afeta diretamente a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes negros, perpetuando um ciclo de exclusão. Santos (2022) destaca que, além da ausência de conteúdos adequados, a falta de professores capacitados para abordar a temática racial com profundidade e criticidade compromete a aplicação da Lei 10.639/2003. Dessa forma, a necessidade de capacitação continuada dos docentes se torna um elemento central para a efetivação de uma educação antirracista.

Minha trajetória educacional e profissional sempre esteve marcada por desafios e superações, refletindo a realidade de muitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Minha vivência como aluna dessa modalidade de ensino despertou em mim uma profunda paixão pela educação, sentimento que se intensificou ao longo da minha formação acadêmica. Nascida em Dourados/MS, uma cidade conhecida por suas "terras roxas", venho de uma família humilde e de origem negra. Filha de pais separados, fui criada por meus avós maternos, Dona Conceição e Senhor Maurício (ambos in

memoriam), que, apesar das dificuldades, sempre valorizaram a educação como um caminho para a transformação social.

Minha mãe, filha única, enfrentou obstáculos semelhantes. Concluiu o ensino primário em uma escola rural, mas precisou se deslocar para a cidade para continuar seus estudos. No entanto, devido às dificuldades financeiras e ao descompasso entre sua idade e a dos colegas, abandonou a escola na sétima série. Seguiu, então, para o mercado de trabalho, casou-se cedo e enfrentou as adversidades impostas por uma sociedade que, muitas vezes, não oferece oportunidades iguais para aqueles que vêm de contextos vulneráveis.

Minha própria trajetória escolar foi marcada por desafios. Ao nos mudarmos para Campo Grande devido ao tratamento de saúde dos meus avós, enfrentei dificuldades financeiras que impactaram diretamente meu desempenho acadêmico. Trabalhei desde cedo para ajudar em casa, o que resultou em reprovações e desistências no ensino médio. No entanto, ao perceber a importância da educação para mudar minha realidade, busquei alternativas e concluí essa etapa por meio do Enceja e do Enem. Essa experiência transformou minha percepção sobre a EJA e me motivou a incentivar minha mãe a retomar os estudos, o que a levou a se formar como técnica de enfermagem.

Ao ingressar na graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de estagiar na coordenação da EJA de uma grande rede de ensino, experiência que consolidou meu interesse por essa modalidade. Minha monografia abordou a heterogeneidade dos estudantes da EJA, aprofundando minha compreensão sobre as necessidades desse público. Após minha formação, atuei na coordenação e direção de escolas particulares voltadas para a EJA, além de concluir uma segunda graduação em Artes Visuais. Posteriormente, fui aprovada em concurso público no município de Campo Grande, onde optei por continuar trabalhando com essa modalidade de ensino.

Minha jornada acadêmica me levou ao mestrado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), onde iniciei reflexões sobre identidade racial e educação. Até então, não me reconhecia como negra, pois, dentro da minha família, expressões que negavam essa identidade eram comuns. Entretanto, ao estudar mais profundamente o tema, comecei a questionar essas narrativas e a trazer a discussão sobre identidade racial para a sala de aula, observando o impacto dessas questões na trajetória dos estudantes da EJA.

Foi a partir dessas inquietações que surgiu o interesse por esta pesquisa, pois percebi que a maioria dos alunos da EJA são pessoas negras que, por diferentes razões,

interromperam seus estudos na idade regular. Nesse sentido, compreendi a necessidade de estimular esses estudantes e demonstrar como o conhecimento pode transformar sua visão de mundo, contribuir para sua ascensão social e profissional e fortalecer seu sentimento de superação. Além disso, percebi a importância da Arte-Educação como ferramenta para refletir sobre a identidade e promover a interpretação crítica dos signos presentes no mundo atual.

Diante desse contexto, este estudo se propõe a analisar os desafios e as potencialidades da inserção da História e Cultura Afro-Brasileira na EJA, considerando a Lei 10.639/2003 como um instrumento de transformação educacional. A pesquisa tem como objetivo principal compreender como essa legislação pode ser aplicada de forma efetiva, utilizando as disciplinas de Arte e de História como ferramentas pedagógicas fundamentais na construção de identidades e na valorização cultural da população negra. Especificamente, busca-se investigar as dificuldades encontradas pelos docentes na implementação da lei, identificar boas práticas pedagógicas e analisar o impacto da representatividade negra no processo de ensino-aprendizagem da EJA.

A metodologia adotada para este estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, com análise documental e entrevistas com educadores da EJA, buscando compreender as dificuldades e as possibilidades de implementação da Lei 10.639/2003 nesse contexto. Para aprofundar essa análise, a pesquisa se fundamenta nos estudos de Munanga (2001), Santos (2022) e Almeida (2018), entre outros, que discutem o racismo, a exclusão da população negra no ensino e a importância de uma educação antirracista. A escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender as experiências vividas pelos educadores e alunos, permitindo uma análise crítica sobre os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para a aplicação da legislação.

A estrutura desta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo aborda as relações entre racismo e educação, explorando a trajetória histórica da exclusão da população negra no ambiente escolar e seus reflexos na EJA. O segundo capítulo discute a implementação da Lei 10.639/2003 na EJA, analisando suas dificuldades e potencialidades no contexto educacional, além de apresentar práticas pedagógicas que podem contribuir para sua efetivação. O terceiro e último capítulo apresenta caminhos metodológicos para a promoção de uma educação antirracista, enfatizando o papel da Arte-Educação na ressignificação da identidade negra e na construção de uma pedagogia comprometida com a diversidade e a justiça social.

Assim, este estudo se insere em um debate essencial sobre equidade educacional, diversidade cultural e enfrentamento ao racismo, contribuindo para reflexões acerca da efetivação de políticas públicas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira no ensino de História e Arte, especialmente na Educação de Jovens e Adultos. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam fornecer subsídios para a formulação de estratégias mais eficazes de ensino, fortalecendo a identidade cultural dos estudantes negros e promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e representativo.

1. CAPÍTULO 1 - RACISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A desigualdade educacional entre negros e brancos no Brasil é uma realidade persistente, refletindo-se em diversos indicadores estatísticos. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2024), a taxa de analfabetismo entre negros é de 7,1%, enquanto entre brancos é de 3,2%. Além disso, brancos estudam, em média, 1,6 ano a mais que os negros, com uma média de 10,8 anos de estudo para brancos e 9,2 anos para negros. Essas estatísticas evidenciam a necessidade urgente de políticas públicas e ações educacionais que promovam a equidade racial, visando reduzir as disparidades e garantir igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua raça.

A persistência dessas desigualdades está diretamente relacionada ao racismo estrutural, que se manifesta nas instituições educacionais e nos processos seletivos. Silvio Almeida, conceitua racismo estrutural da seguinte maneira:

A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2019, p. 20-21).

A ideia de convivência harmoniosa entre diferentes grupos étnicos, promovida pelo mito da democracia racial ao longo do século XX, esconde processos históricos de exclusão e discriminação. Essa visão foi fortalecida por intelectuais e políticas públicas que, ao enfatizar a mestiçagem, minimizaram a percepção do racismo como uma estrutura de dominação (Santos, 2022). Historicamente, o Estado brasileiro adotou uma postura de negação ou silenciamento sobre a questão racial, evitando a implementação de ações efetivas para reduzir as desigualdades educacionais.

Nesse contexto, a educação sempre foi um espaço de luta e resistência para a população negra, marcada por um extenso histórico de exclusão e negligência estatal. Desde o período imperial, quando os escravizados eram proibidos de frequentar escolas, até a Primeira República, onde políticas discriminatórias dificultaram o acesso da população negra à educação formal, a escolarização dessa parcela da sociedade foi constantemente marginalizada. Santos (2022) destaca que, mesmo sem suporte governamental, surgiram iniciativas individuais e coletivas para assegurar o acesso à

educação, demonstrando a alfabetização como uma forma de resistência. No entanto, o racismo estrutural persistiu ao longo da história, dificultando o acesso e a permanência de negros no sistema educacional e perpetuando desigualdades que ainda se manifestam atualmente.

A meritocracia, frequentemente utilizada como justificativa para as diferenças de acesso e permanência no ensino superior e no mercado de trabalho, também reforça as desigualdades raciais. Segundo Almeida (2019), esse conceito opera como um mecanismo de legitimação das disparidades, ao ocultar o impacto histórico da exclusão educacional da população negra e reforçar um imaginário social que associa competência e mérito a características como branquitude.

Diante desse cenário, a Lei 10.639/2003 representou um marco na tentativa de enfrentar a invisibilidade da contribuição negra para a sociedade brasileira, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, sua implementação enfrenta desafios, como a resistência de algumas instituições e educadores que naturalizam práticas racistas (Santos, 2022), além da falta de formação adequada para os docentes e da carência de materiais didáticos.

Este capítulo analisa as relações entre racismo e educação no Brasil, abordando a origem do racismo e sua perpetuação na sociedade. Também serão discutidos os desafios enfrentados na EJA e os caminhos possíveis para a implementação efetiva da Lei 10.639/2003. Além disso, serão exploradas as estratégias pedagógicas, como o ensino de arte e história, fundamentais para a valorização das contribuições da população negra na formação da sociedade brasileira.

1.1 RACISMO E EDUCAÇÃO

O racismo no Brasil se configura como um sistema de poder que permeia a formação histórica do país, moldando desigualdades e perpetuando privilégios (Santos, 2022). A construção da nação brasileira foi fundamentada na exploração da mão de obra negra e indígena, e, mesmo após a abolição da escravidão, os efeitos desse sistema persistem em várias esferas da sociedade. O racismo estrutural, um conceito amplamente discutido na historiografia e nas ciências sociais, manifesta-se na marginalização

sistemática da população negra, dificultando o acesso a direitos fundamentais como educação, saúde e moradia.

Historicamente, temos muitos avanços no que diz respeito aos debates sobre a educação. Porém, a maioria dos estudos evidencia as relações de desigualdade vivenciadas pela população, especialmente pretos e pardos, quando se trata do acesso à educação. São muitos debates que envolvem questões raciais, relações de poder e dinâmicas econômicas, que, sob o pretexto de vivermos em uma sociedade igualitária, levam-nos a testemunhar a perpetuação de teorias que reforçam a permanência de um racismo extremamente cruel, muitas vezes camuflado e reforçado por leigos e cientistas renomados, dentro e fora da escola.

É necessário chamar atenção para as relações estabelecidas nas esferas políticas, culturais, sociais, educacionais e econômicas que formam uma teia ideológica embutida nos conflitos de poder. A escola teve em sua gênese a exclusão de pretos e pardos, que foram deslocados diante da imigração de europeus para o Brasil da metade do século XIX para até a metade do século XX, a maioria foi para as regiões Sul e Sudeste, consequência de uma política na eugenia de europeização da população no Brasil no período pós-abolição e início da República.

Nesse sentido, ficou muito claro que o propósito era introduzir imigrantes europeus para que substituíssem a mão-de-obra escrava tanto na agricultura quanto nas diversas atividades urbanas e promover políticas públicas que os incentivassem a se fixar na terra, se sentirem parte da sociedade como nacionais, como exemplo, favorecer a criação de novos hábitos e a absorção de suas tradições, além dos incentivos de aquisição e ocupação do território. Como destacam Munanga (2001) e Moura (1989), essa política de branqueamento tinha como objetivo não só atender à demanda econômica por mão de obra, mas também fortalecer um projeto ideológico que marginalizava a população negra do pleno exercício da cidadania.

Uma maneira óbvia de fomentar o branqueamento da população, porém o cenário para os africanos foi bem diferente, no período que aqui chegaram capturados e submetidos ao trabalho forçado por meio da política escravagista, perpetrada no Brasil por mais de trezentos anos, responsável pelo enraizamento do preconceito racial, da discriminação e exclusão social.

Explica-se tal exclusão social por meio do seguinte conceito, utilizaremos a definição de preconceito de Hédio da Silva Jr, na última parte citando Maria Aparecida Silva Bento:

Categoria pertencente à psicologia, o preconceito racial pode ser definido como fenômeno intergrupar, dirigido a pessoas, grupos de pessoas ou instituições sociais, implicando uma predisposição negativa, isto é, tomado como um conceito científico, preconceito dirige-se invariavelmente contra alguém. (...)

Um sentimento de superioridade;

Percepção da raça subalternizada como intrinsecamente diferente e estrangeira;

Uma pretensão à propriedade de certas áreas da convivência humanas e privilégios; (...). Medo e suspeita de que uma raça subalternizada aspire as prerrogativas sociais e/ ou econômicas, etc, da raça dominante. (Silva Jr., 2002, p.22)

A definição abrangente e detalhada do preconceito racial, destaca sua natureza intergrupar e suas manifestações na sociedade. O preconceito racial, como fenômeno psicológico, envolve uma predisposição negativa em relação a pessoas, grupos ou instituições sociais com base em sua raça ou etnia.

Uma das características centrais do preconceito racial é o sentimento de superioridade atribuído a determinados grupos étnico-raciais em relação a outros. O que nos leva à percepção dos grupos racialmente subalternizados, como intrinsecamente diferentes e estrangeiros, e tal comportamento, contribuiu para a construção de estereótipos e representações negativas.

Já Munanga define preconceito como:

Preconceito como o próprio termo diga preconceito é uma ideia preconcebida, um julgamento preconcebido sobre os outros, os diferentes, sobre o qual nós mantemos um bom conhecimento. E o preconceito é um dado praticamente universal, pois todas as culturas produzem preconceito. Não há uma sociedade que não se define em relação aos outros. E nessa definição acabamos nos colocando em uma situação etnocêntrica, achando que somos o centro do mundo, a nossa cultura é a melhor, a nossa visão do mundo é melhor, a nossa religião é a melhor, e acabamos julgando os outros de uma maneira negativa, preconcebida, sem um conhecimento objetivo. Isso é o preconceito, cuja matéria prima são as diferenças, sejam elas de cultura, de religião, de etnia, de raça no sentido sociológico da palavra, de gênero (Munanga, 2001).

Além disso, o racismo está frequentemente atrelado à intenção de preservar determinados espaços de convivência e privilégios exclusivos para grupos étnicos considerados superiores. Essa lógica contribui para a exclusão social, a restrição de oportunidades e a desigualdade no acesso a recursos econômicos e sociais. Schucman (2012) argumenta que a branquitude é uma construção social e histórica baseada na noção equivocada de superioridade racial branca, o que resulta na obtenção de privilégios simbólicos e materiais por indivíduos brancos em sociedades marcadas pelo racismo. Dessa forma, o racismo perpetua desigualdades e sustenta mecanismos de discriminação que limitam o pleno exercício da cidadania.

Outro aspecto importante é o medo e a suspeita em relação aos grupos subalternizados, especialmente quando há uma percepção de que esses grupos possam aspirar a posições sociais ou econômicas consideradas exclusivas da raça, vista como dominante.

Esse temor alimenta atitudes e comportamentos discriminatórios, reforça as hierarquias sociais e perpetua a desigualdade racial. E é responsável pelos indícios de violência étnico-racial percebidos, além de estar associado a indicadores sociais negativos como: internações psiquiátricas, desemprego, trabalho informal e encarceramento predominantemente enfrentadas por pessoas negras, ou seja, do grupo racial composto pela junção de pretos e pardos.

O racismo, segundo Munanga (2001), deve ser visto não apenas como um conjunto de atitudes individuais, mas como um sistema estruturado que perpetua desigualdades e privilégios baseados na racialização dos indivíduos. Nesse sentido, Schucman (2012) destaca que a branquitude atua como um marcador de poder, naturalizando as hierarquias raciais e contribuindo para a exclusão de grupos minoritários. Portanto, é fundamental reconhecer o racismo e a discriminação como fenômenos profundamente enraizados em estruturas sociais e históricas mais amplas, o que demanda estratégias de enfrentamento que vão além do nível individual. Gomes (2011) afirma que o combate ao racismo exige ações interseccionais, que incluam educação, conscientização, implementação de políticas públicas antidiscriminatórias e promoção da equidade racial. Assim, a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva depende de esforços contínuos para dismantelar essas estruturas e assegurar a efetivação dos direitos sociais.

Cada país que pratica o racismo tem suas características. As características do racismo brasileiro são diferentes. Por que o brasileiro não se considera racista ou preconceituoso em termos de raça? Porque o brasileiro não se olha no seu espelho, nas características do seu preconceito racial. Ele se olha no espelho do sul-africano, do americano, e se vê: ‘olha, eles são racistas, eles criaram leis segregacionistas. Nós não criamos leis, não somos racistas’. Tem mais: tem o mito da democracia racial, que diz que não somos racistas(Munanga, 2016).

O racismo no Brasil se manifesta não apenas por atos isolados de discriminação, mas permeia várias esferas da vida social, afetando diretamente o acesso da população negra a direitos fundamentais, como educação e emprego. Segundo Munanga (2001), o mito da democracia racial historicamente encobriu a exclusão dos negros e evitou que as desigualdades raciais fossem reconhecidas como um grave problema social. Essa mentalidade é refletida, por exemplo, na resistência à implementação de políticas afirmativas, que frequentemente são vistas como privilégios, em vez de medidas para corrigir desigualdades historicamente estabelecidas. A manutenção dessas ideias agrava as dificuldades que negros e pardos enfrentam para entrar e se manter em ambientes acadêmicos e profissionais, perpetuando a lógica da exclusão e do preconceito.

Esse mito (da democracia racial) já faz parte da educação do brasileiro. E esse mito, apesar de desmistificado pela ciência, a inércia desse mito ainda é forte e qualquer brasileiro se vê através desse mito. Se você pegar um brasileiro até em flagrante em um comportamento racista e preconceituoso, ele nega. É capaz dele dizer que o problema está na cabeça da vítima que é complexada, e ele não é racista. Isso tem a ver com as características históricas que o nosso racismo assumiu, um racismo que se constrói pela negação do próprio racismo (Munanga, 2016).

Outro aspecto a ser considerado é a influência do racismo na construção da identidade da população negra. Como Bento (2002) observa, a imposição de padrões eurocêntricos de beleza, cultura e comportamento resulta na marginalização das referências afrodescendentes e na reprodução de estereótipos negativos. Essa dinâmica se inicia na infância, quando as escolas frequentemente ignoram a história e as contribuições dos povos africanos, acentuando a sensação de não pertencimento entre os alunos negros. Ademais, a desvalorização da cultura negra se reflete em diversas áreas da sociedade, limitando oportunidades e perpetuando a visão de inferioridade que historicamente foi atribuída a esse grupo.

Diante desse cenário, o combate ao racismo deve envolver ações concretas que promovam a equidade racial e assegurem a inclusão da população negra em todos os espaços sociais. Gomes (2011) ressalta a importância da educação antirracista, que não

só reconhece a existência do racismo, mas também atua para desconstruí-lo, valorizando a diversidade étnico-racial. A implementação de políticas públicas que incentivem o acesso à educação e ao mercado de trabalho para negros é essencial para diminuir as disparidades raciais e construir uma sociedade mais justa. Portanto, é imprescindível que o racismo seja abordado como um problema coletivo, cuja superação exige um esforço contínuo para transformar as relações sociais e garantir igualdade de oportunidades para todos.

Nesse sentido, a educação desempenha um papel central na luta contra o racismo, uma vez que pode tanto reproduzir quanto combater desigualdades. Para que o ensino seja um instrumento de transformação social, é necessário que ele esteja alinhado a uma perspectiva crítica, capaz de questionar as estruturas de poder e promover a formação cidadã dos estudantes. Dermeval Saviani, em sua obra "Escola e Democracia" (1980), oferece uma perspectiva histórica e crítica sobre o papel da escola na formação da sociedade brasileira. Seu enfoque na pedagogia histórico-crítica busca compreender o processo educacional como uma ferramenta de transformação social. O autor destaca a importância de uma educação, que não transmita apenas conhecimentos, mas também promove a formação crítica dos estudantes, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto da rede pública, suas ideias têm influenciado discussões sobre a qualidade do ensino, a formação de professores e a democratização do acesso à educação.

Frigotto, cujas ideias são frequentemente, referenciadas por Libâneo e outros, traz contribuições valiosas para a compreensão dos desafios enfrentados pela educação pública no Brasil. Em parceria com Arroyo, Frigotto enfatiza a relação entre trabalho e educação, apontam como o sistema educacional reflete e ascende as condições sociais e econômicas. Suas análises têm sido cruciais para compreendermos a relação entre a educação pública e as dinâmicas do mercado de trabalho, chamam a atenção para questões como a formação profissional e a inserção social dos estudantes, aspectos fundamentais para a promoção de uma educação mais alinhada com as demandas da sociedade.

Corrigir as desigualdades educacionais perpassa as justificativas de todas as políticas. Mostrar o pouco que se avançou, se retrocedemos e o que planejar, que estratégias e que intervenções no sistema escolar, na formação docente para corrigir as desigualdades no próximo decênio. O fantasma dessas desigualdades perturbando nossos sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade. Talvez seja a relação mais persistente tanto no pensamento conservador ou liberal, como no progressista. Porque as desigualdades continuam persistentes. Incômodas.[...]

Ao pensamento sócio pedagógico mais crítico das últimas décadas devemos ter levado as análises das desigualdades educacionais para além dos supostos determinantes intraescolar e intrassistema, para os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia. Avançando até as determinações dos padrões de poder, trabalho, acumulação, concentração-exclusão da terra e da renda. Sabemos mais sobre como esse conjunto de desigualdades históricas condiciona as desigualdades educacionais. Análises demasiado incômodas para a paz das instituições educativas gestoras e formuladoras de políticas, de avaliações e de análises. Nas últimas décadas avançamos em mostrar essas estreitas relações entre desigualdades. Um avanço de extrema relevância (Arroyo, 2010, p.1381)

Os autores emergem com contribuições que lançam luz sobre os intrincados desafios enfrentados pela educação pública no Brasil, que ecoam significativamente à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Frigotto destaca a interconexão essencial entre trabalho e educação, numa perspectiva, que oferece uma análise profunda sobre como o sistema educacional brasileiro, ao mesmo tempo, se espelha e se molda de acordo com as condições sociais e econômicas do país.

Quando voltamos nossa reflexão para o trabalho como princípio educativo, terminamos nos aproximando de uma teoria social sobre como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades, como se dá o processo de individualização, de constituir-nos como sujeitos sociais e culturais, livres e autônomos, e como constituir uma sociedade de indivíduos livres, em relações sociais regidas por princípios éticos, onde o trabalho, a técnica produtiva seja objetivo e ponto de referência para a liberdade pessoal e coletiva (Arroyo, 2012, p.143).

Arroyo discute a necessidade do trabalho como princípio educativo e social na formação do ser humano e na construção de uma sociedade justa e ética. Quando consideramos o trabalho não apenas como uma atividade econômica, mas como um processo educativo fundamental, compreendemos melhor como os indivíduos se desenvolvem, como o conhecimento é produzido e como as identidades são construídas.

Essa reflexão nos leva a entender que o trabalho não se limita apenas à produção de bens e serviços, mas também desempenha um papel crucial na formação da consciência e na construção das relações sociais. Ao trabalhar, os indivíduos desenvolvem habilidades, valores e identidades, tornando-se sujeitos sociais e culturais autônomos e livres. Além disso, o trabalho é um ponto de referência para a liberdade pessoal e coletiva, pois possibilita aos indivíduos participarem ativamente na sociedade e contribuírem para o bem-estar comum.

No contexto da modalidade EJA, onde muitos estudantes são adultos que não tiveram acesso à educação formal ou foram excluídos do sistema educacional. Contribui

para a construção de uma educação inclusiva e democrática, que respeita a diversidade cultural e é sensível às diferentes trajetórias de vida e experiências dos estudantes.

Assim se cumpre o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, conforme previsto no Artigo 206, VI da Constituição Federal de 1988. Isso implica em garantir a participação ativa da comunidade escolar na definição dos currículos, na escolha dos métodos de ensino e na avaliação do processo educacional, promove assim uma educação de qualidade e relevante para todos os estudantes, independentemente de sua idade, raça ou origem social.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

O Artigo 212 da Constituição Federal de 1988 estabelece os percentuais mínimos de recursos que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo de 18% para a União e 25% para os demais entes federativos, como determinado pelo "caput" deste artigo.

Essa disposição constitucional tem uma relevância direta para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a implementação da Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de ensino básico no Brasil.

Ao destinar recursos específicos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, os entes federativos têm a oportunidade de promover ações afirmativas e programas que

viseem a inclusão e a valorização da diversidade étnico-racial, como previsto nas leis supracitadas acima. De acordo com Gomes (2011), as ações afirmativas consistem em políticas públicas e práticas institucionais destinadas à correção de desigualdades históricas e estruturais, garantindo oportunidades iguais para grupos socialmente marginalizados. Esses recursos podem ser aplicados na capacitação de professores, na produção de materiais didáticos adequados, na realização de eventos culturais e na implementação de projetos pedagógicos voltados à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo.

Ações afirmativas são fundamentais para corrigir desigualdades históricas. A política de cotas nas universidades públicas, por exemplo, tem possibilitado o aumento da presença negra no ensino superior e em espaços acadêmicos que historicamente lhes foram negados. Essa política, no entanto, enfrenta resistência e precisa ser continuamente defendida contra tentativas de retrocesso (Santos, 2022).

A resistência à política de cotas está enraizada em setores conservadores da sociedade brasileira, que veem essa medida como uma ameaça aos seus privilégios historicamente estabelecidos. Segundo Santos (2022), a entrada de estudantes negros em espaços acadêmicos tradicionalmente ocupados por brancos gerou reações adversas, evidenciando o racismo estrutural presente nas instituições. Além disso, há uma tentativa de deslegitimar as ações afirmativas sob a justificativa de que estas ferem o princípio da meritocracia, ignorando os impactos históricos da exclusão racial no Brasil.

O Artigo 212, § 3º, destaca a necessidade de assegurar prioridade ao atendimento do ensino obrigatório, garantindo sua universalização, padrão de qualidade e equidade, conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação. Isso reforça a urgência de que os recursos destinados à educação, incluindo aqueles voltados para a modalidade EJA, sejam utilizados de forma a assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial.

Portanto, em consonância com os princípios da Lei 10.639/03 e o Artigo 212 da Constituição Federal de 1988 desempenha um papel fundamental ao estabelecer os percentuais mínimos de recursos para a educação e ao garantir que esses recursos sejam utilizados de forma a promover uma educação de qualidade, inclusiva e que valorize a diversidade cultural e étnico-racial brasileira.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de

implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

O Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, estabelece a necessidade de um plano nacional de educação, com duração decenal e objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, possui uma forte relação com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com a Lei 10.639/03.

Primeiramente, a Educação de Jovens e Adultos, por ser uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na idade regular, é essencial para a erradicação do analfabetismo, conforme previsto no Artigo 214, inciso I. Através da oferta de educação básica a jovens e adultos, a modalidade EJA contribui diretamente para reduzir os índices de analfabetismo no país e promover a inclusão educacional.

Além disso, a universalização do atendimento escolar, mencionada no Artigo 214, inciso II, como um objetivo central. Ao oferecer oportunidades de educação para aqueles que por algum motivo foram excluídos do sistema educacional regular, na garantia, de que todos tenham acesso à educação básica, independentemente da idade ou das circunstâncias de vida.

No que diz respeito à Lei 10.639/2003, a qual institui o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, essa legislação está alinhada com o objetivo de promoção humanística, científica e tecnológica do país, conforme mencionado no Artigo 214, inciso V. Ao incluir conteúdos que valorizam a diversidade étnico-racial e reconhecem a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira, a lei contribui para uma educação mais plural e inclusiva, promovendo o respeito à diversidade e o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã nos estudantes.

Portanto, o Artigo 214 da Constituição Federal, ao estabelecer as diretrizes para o plano nacional de educação, ressalta a importância da articulação entre os diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, inclui a modalidade EJA, e a necessidade de implementar

ações integradas para garantir a universalização do acesso à educação, a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento pleno dos estudantes, em consonância com os princípios da Lei 10.639/2003.

Entretanto, o escopo deste trabalho estará concentrado na análise específica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), explorando seu currículo e sua interconexão, especificamente, com Lei 10.639/03, sem aprofundar-se nos detalhes da legislação educacional de forma abrangente.

Na compreensão do desenvolvimento do trabalho e da cultura no Brasil, que inclui os conhecimentos, que vão desde as técnicas produtivas trazidas pelos povos africanos até as diversas formas de organização do trabalho e resistência ao longo da história. Assim, é importante relacionar essa reflexão com a Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Ao considerar o trabalho como um princípio educativo, podemos reconhecer a contribuição dos africanos e afrodescendentes

Neste sentido, ao integrar o estudo do trabalho e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, promovemos uma educação mais inclusiva e consciente, que reconhece a diversidade cultural e valoriza as contribuições dos diversos grupos étnicos para a construção da sociedade brasileira.

A área da História e da Arte, no ensino e na investigação sobre os mais variados temas e problemáticas, que abrangem desde a utilização de materiais da imprensa, fotografia e metodologias das mais variadas fontes, que hoje estão cada vez mais generalizadas.

Acolhemos ao longo do trabalho, fontes que se apresentam como linguagem constitutiva do social, que detêm peculiaridades próprias, fundamentais em sala de aula, o que exige ser trabalhada e compreendida como tal, desvendam no estudante na modalidade EJA, a cada momento, as relações indivíduo /sociedade, e os movimentos de constituição e instituição do social que se relacionam na escola e na sua vida.

Ressaltamos que a escolha destas disciplinas em torno da temática das relações étnico-raciais nos remete a um percurso histórico, técnico e teórico, em que se transforma um objeto e análises de comportamentos através da reunião e da seleção dentro do contexto histórico e artístico tratado em ações pedagógicas relacionadas no currículo.

1.2 O RACISMO NA HISTÓRIA DO BRASIL

Conforme Campello (2018) para compreender a escravidão e o racismo é essencial entender o tráfico de escravizados¹, pois é impossível separar um do outro. Uma vez que a economia brasileira estava integrada a um comércio global, do qual o império marítimo português fazia parte. Em alguns aspectos, pode-se afirmar que, no século XIX, o sistema produtivo com uso de mão de obra escrava existia para financiar o próprio tráfico, que se tornou a grande atividade lucrativa desse período.

O tráfico de escravizados, intensificado entre os séculos XVI e XIX, esteve profundamente enraizado nas mentalidades da época, sendo justificado tanto por pela igreja como pelos governantes da época. Durante esse período, diversos países participaram ativamente da escravização, consolidando uma visão coletiva que sustentava essa exploração (Moraes, 1933).

Além da escravidão direta, os indígenas eram submetidos a sistemas forçados de trabalho, como as reduções jesuíticas e a administração colonial, que muitas vezes impunham condições mais severas que a própria escravidão. A exploração indígena, apesar de regulamentada, foi sendo gradualmente substituída pelo tráfico de negros africanos, considerado mais vantajoso ao sistema colonial (Pinsky, 2015).

A escravidão africana era sustentada por um complexo sistema de captação em cidades portuárias como Luanda e Benguela, onde traficantes negociavam com agentes locais. A diversidade étnica dos escravizados, incluindo guinéus, angolanos, bantus, sudaneses e minas, refletia tanto as dinâmicas de captura quanto o interesse dos senhores em dificultar a organização dos cativos (Pinsky, 2015).

Os traficantes viam os escravizados apenas como mercadorias lucrativas, enquanto as comunidades africanas sofriam desestruturação social e comercial. Esse sistema perpetuava um ciclo de violência e exploração, reduzindo os africanos à condição de bens negociáveis (Pinsky, 2015).

Conforme Lago (2014), a economia colonial brasileira (1500-1808) foi marcada pelo monopólio português, impostos elevados e a produção voltada à exportação,

¹ Ao longo desta dissertação, será adotado o termo "escravizado" em vez de "escravo". Essa escolha se fundamenta em debates acadêmicos que destacam a necessidade de revisar a terminologia para refletir de maneira mais precisa a realidade histórica da escravidão. Conforme apontam Carvalho, Botelho e Rassi (2021), o uso do termo "escravizado" enfatiza a ação do opressor no processo de escravização, evidenciando que essa condição foi imposta, e não uma característica inerente ao indivíduo. Por outro lado, o termo "escravo" tende a naturalizar essa situação, sugerindo que a pessoa subjugada seria responsável por sua própria condição de submissão e inferioridade. Essa naturalização minimiza a gravidade do processo de desumanização imposto pelos sistemas escravocratas, apagando a responsabilidade dos opressores e perpetuando visões distorcidas da história.

inicialmente baseada no açúcar. No século XVI, a expectativa frustrada de riquezas no Oriente levou Portugal a focar na exploração econômica do Brasil, com grandes doações de terras (sesmarias) e a necessidade de mão de obra, suprida majoritariamente pelo trabalho escravizado. A mineração, que se desenvolveu no século XVIII, também dependia do trabalho escravizado, mas permitia alguma ascensão social por meio da alforria.

No século XIX, a Inglaterra pressionou pela abolição do tráfico de escravizados, utilizando convenções internacionais e o direito de visita para fiscalizar navios suspeitos (Moraes, 1933). O movimento abolicionista no Brasil ganhou força com José Bonifácio e Joaquim Nabuco, mas enfrentou resistência da elite escravocrata. A Lei de 1885 trouxe avanços limitados até a abolição definitiva em 1888.

Segundo Lara (1998), a abolição foi narrada como uma vitória da moral burguesa, mas ignorou a luta dos próprios escravizados por sua liberdade. A noção de liberdade variava: para muitos, significava independência dos senhores ou preservação dos laços familiares, contrastando com a visão predominante que a associava ao trabalho assalariado.

Em contraponto à ideia de que os negros aceitaram passivamente a escravização, é fundamental compreender não apenas a história desse sistema opressor, mas, sobretudo, a agência negra, na qual os quilombos desempenharam um papel central. Essas comunidades não eram apenas refúgios para pessoas escravizadas que conseguiam escapar, mas também espaços de organização política, cultural e social, onde se preservavam identidades, práticas ancestrais e estratégias de luta contra a opressão. Assim, os quilombos representam não apenas um testemunho da violência do regime escravista, mas, sobretudo, uma afirmação da autonomia e da resistência negra ao longo da história.

Conforme Reis e Gomes (2021), as revoltas escravas foram a forma mais radical de protesto coletivo, embora menos frequentes que os quilombos. Muitas dessas rebeliões buscavam corrigir abusos extremos ou reivindicar benefícios específicos, sem necessariamente almejar a liberdade plena. Os quilombos, por sua vez, podem ser considerados precursores dessas insurreições, já que sua própria existência e defesa militar eram formas de revolta (Reis, 1996).

A agitação escrava esteve presente em momentos-chave da história brasileira, como a Conspiração dos Alfaiates (1798) e a Revolução de 1817. A lei de 1831, que

proibia o tráfico internacional de africanos, foi interpretada como um sinal de emancipação e influenciou conspirações de escravizados (Reis; Gomes, 2021).

Os quilombos, alguns reunindo milhares de pessoas, representavam uma ameaça simbólica ao regime escravista. O Quilombo dos Palmares, uma federação de agrupamentos, chegou a abrigar milhares de habitantes, embora as estimativas sobre sua população variem (Reis, 1996). O governo colonial combateu duramente essas comunidades, pois seu crescimento desafiava a ordem escravista.

A abolição não foi uma concessão altruísta, mas uma estratégia política para manter a estabilidade social e os interesses da elite. Como destaca Daibert Jr. (2007), o abolicionismo de Isabel buscava evitar uma "onda negra" de vingança e integrar os libertos à ordem existente sob valores católicos. Assim, a transição foi negociada para preservar privilégios brancos e impedir mudanças estruturais profundas.

Conforme Dorigny (2019), o movimento abolicionista, que surgiu nas metrópoles coloniais no século XVIII, não podia ignorar as resistências à escravidão, imposta pela deportação de negros. A racialização da escravidão foi um fenômeno singular na história.

Entre as principais leis abolicionistas, a Lei do Ventre Livre (1871) determinou que filhos de escravizados nascidos após sua promulgação estariam livres, mas manteve os adultos em cativeiro (Dorigny, 2019). A preparação da Lei de 4 de setembro de 1850, que extinguiu o tráfico, contou com a atuação de Euzébio de Queirós, enquanto a Lei do Ventre Livre refletiu preocupações do Imperador e pressões externas, enfrentando resistência escravocrata (Moraes, 1933).

O Ministério Rio Branco, liderado pelo Visconde do Rio Branco, foi essencial para a aprovação da Lei de 28 de setembro de 1871, embora seus efeitos tenham sido limitados, impulsionando a campanha abolicionista de Joaquim Nabuco (Moraes, 1933). Em 1885, a Lei dos Sexagenários libertou escravizados com mais de 60 anos, mas beneficiou poucos (Dorigny, 2019).

O ápice foi a promulgação da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, resultado de pressões sociais e políticas e assinada pela Princesa Isabel (Dorigny, 2019). No entanto, mesmo após a abolição formal da escravidão, a exclusão social permaneceu, pois a Constituição imperial não garantia plenos direitos de cidadania aos libertos, refletindo como a escravidão estava enraizada no sistema jurídico da época (Campello, 2018).

Nas colônias, novas ideologias raciais foram introduzidas, baseadas nas teorias raciais do final do século XIX, que buscavam justificar a hierarquização social a partir de características biológicas. Essas teorias pseudocientíficas, amplamente divulgadas na

época, afirmavam que havia um atraso biológico natural entre as raças, colocando as populações negras e indígenas em uma posição inferior na escala evolutiva. Essa visão não apenas legitimava a exploração econômica e a subjugação histórica, mas também sustentava um sistema de coerção física e controle ideológico, que abarcava desde o domínio sobre os corpos até o patriarcado familiar. De acordo com Quijano (2005), esse controle dominante tinha um objetivo claro: assegurar o poder econômico, político e social do imperialismo europeu, que, em meio às disputas por dominação global, consolidava sua hegemonia ao naturalizar as desigualdades raciais e sociais.

De acordo com Munanga (2001), a ideia de democracia racial, que ganhou força na década de 1930, foi um dos discursos promovidos pelo Estado no período pós-abolição, com o objetivo de mascarar as contradições das desigualdades raciais e as marcas deixadas por séculos de escravização e exploração. Essa narrativa buscava transformar simbolicamente o papel do negro na sociedade brasileira, enquanto, na prática, ele continuava submetido a estruturas econômicas e sociais desfavoráveis. Nesse contexto, a suposta diversidade cultural servia como um véu ideológico, perpetuando a ilusão de igualdade racial, uma perspectiva que, embora contestada, ainda persiste no imaginário social brasileiro.

Malheiros (1866) argumentava que ampliar a cidadania fortaleceria a unidade nacional, mas o pós-abolição trouxe segregação e negação de direitos aos negros. A dívida histórica da escravidão nunca foi quitada, levando à perpetuação do racismo.

Segundo Bersani (2018), a discriminação racial tem sido uma estratégia das classes dominantes desde a escravidão. O racismo estrutural, que vai além das instituições e permeia suas práticas, despojou os negros de sua ancestralidade e impôs uma violência sistemática. Essa subjugação levou à desumanização e à marginalização, perpetuando desigualdades até hoje (Bersani, 2018).

Madeira et al. (2022) apontam três formas de racismo: individual, institucional e estrutural. O racismo individual se manifesta em atitudes discriminatórias pessoais, enquanto o institucional reflete mecanismos de exclusão embutidos na estrutura social. Já o racismo estrutural tem suas raízes na escravidão, influenciando decisões do sistema penal e favorecendo uma elite que perpetua desigualdades (Martins, 2023). A análise do racismo estrutural deve ser integrada ao estudo do capitalismo brasileiro, pois o racismo está interligado às relações socioeconômicas derivadas do escravismo colonial (Bersani, 2018).

O fim do trabalho escravo não foi um ato benevolente do Estado, mas uma imposição da modernização. A transição abrupta para o trabalho livre favoreceu imigrantes, acentuando a exclusão dos negros (Bersani, 2018). Assim, a exclusão racial deve ser discutida em conexão com o capitalismo e a luta de classes, pois o racismo segue estruturando desigualdades e privilégios (Bersani, 2018).

A concepção de "raça" no Brasil é uma construção ideológica que perpetua a exclusão social. O racismo estrutural está enraizado nas instituições, produzindo desigualdades sistêmicas. Além disso, a interseccionalidade evidencia que o racismo se entrelaça a outras formas de opressão, como classe e gênero, enquanto a resistência histórica desafia tais estruturas (Bersani, 2018). Assim, a concepção de "raça" que sustenta o racismo, manifestando-se nas instituições e perpetuando desigualdades, visto que:

É uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2018, p. 25).

Rosemberg (1988) argumenta que a sociedade brasileira é marcada por intensas desigualdades e preconceitos raciais. No passado, essas desigualdades eram legitimadas pela escravidão e, posteriormente, pelo mito da democracia racial, ou o chamado "racismo cordial". O racismo, estruturante das desigualdades sociais, submete a população negra a condições precárias que se perpetuam por gerações. Ele se manifesta como um dos principais mecanismos de estratificação social, influenciando a cultura, o comportamento e os valores das instituições e indivíduos. Como resultado, a população negra enfrenta um sistema desigual de oportunidades.

O autor ainda complementa que, na América Latina e, especialmente, no Brasil, a classificação racial se baseia tanto em características fenotípicas quanto em fatores socioeconômicos. A passagem pela "linha da cor" se torna ainda mais complexa diante da noção de que "dinheiro embranquece". Na prática, isso significa que negros e pobres ganham menos do que brancos, enfrentam maiores dificuldades e encontram barreiras no acesso e na permanência escolar. Os piores indicadores educacionais, como menor tempo de escolaridade e maior atraso escolar, recaem desproporcionalmente sobre a população negra.

O, enquanto fenômeno psicológico e social, envolve uma predisposição negativa em relação a pessoas, grupos ou instituições com base em sua raça ou etnia. Uma de suas

características centrais é o sentimento de superioridade atribuído a determinados grupos étnico-raciais sobre outros. Esse processo leva à subalternização de grupos racializados, vistos como intrinsecamente diferentes ou estrangeiros, o que contribui para a construção de estereótipos e representações negativas que reforçam a discriminação e a exclusão (Silva Jr., 2002).

Oliveira (2021) destaca que, após a redemocratização, a população negra enfrentou dificuldades para ser incluída na agenda política devido à subestimação das questões raciais. Esse fenômeno está relacionado tanto à influência de autores como Gilberto Freyre², cuja obra difundiu a ideia de harmonia racial, quanto à tendência histórica de minimizar o racismo como um problema estrutural da sociedade brasileira. Nesse sentido, é essencial concretizar as análises abstratas sobre o racismo dentro das dinâmicas históricas e sociais. Enquanto o racismo estrutural busca entender as relações de poder que perpetuam desigualdades, abordagens reducionistas o limitam a aspectos comportamentais e culturais, ignorando suas raízes históricas e sistêmicas (Oliveira, 2021).

Segundo Cardoso (2018), a promessa de integração de negros e negras pelo capitalismo não se concretizou. Pelo contrário, em meio à crise do capital, o racismo se alinha às novas formas de produção como mecanismo de controle social. A incorporação da população negra ao capitalismo ocorreu enquanto sua mão de obra era essencial para a expansão do sistema. No entanto, com a obsolescência da força de trabalho, essas pessoas passaram a ser vistas como descartáveis, impulsionando o desemprego estrutural e agravando o genocídio negro.

A necropolítica define o poder de decidir quem vive e quem morre, instrumentalizando a política para gerir a morte conforme interesses econômicos, sociais e raciais. No contexto racial, ela se entrelaça com o racismo, desvalorizando sistematicamente as vidas negras (Hirsch; Hirsch; Monteiro, 2021). O racismo, enquanto

² Freyre, em sua obra *Casa Grande & Senzala* (1933), apresentou a convivência entre brancos, negros e indígenas. Ele argumentou que a miscigenação entre essas etnias teria criado uma sociedade harmônica e única, em que as diferenças raciais seriam, em certa medida, diluídas em uma cultura mestiça. No entanto, essa teoria, embora tenha sido celebrada por alguns, também gerou críticas, principalmente no que tange à sua abordagem do problema racial no Brasil. Freyre minimizou as tensões e desigualdades impostas pela escravidão, idealizando a convivência entre as classes sociais e as etnias. A partir dessa perspectiva, o racismo estrutural e as profundas desigualdades raciais que ainda afetam a sociedade brasileira foram muitas vezes ignorados ou minimizados. Em vez de reconhecer a persistente marginalização dos negros e as barreiras raciais que continuam a existir, a obra de Freyre tende a suavizar os conflitos, oferecendo uma visão que, para muitos estudiosos contemporâneos, é uma forma de negacionismo do problema racial real no Brasil (Cunha Jr, 2013).

estrutura de poder, reforça a necropolítica ao normalizar a violência e a morte da população negra, promovendo uma "higienização social" amplamente aceita. Essa desumanização se reflete na indiferença institucional diante dos altos índices de violência contra esses grupos (Hirsch; Hirsch; Monteiro, 2021).

Sob a perspectiva, o racismo afeta todas as esferas sociais, incluindo o sistema policial e judiciário. Negros são frequentemente vistos como suspeitos antes de qualquer evidência, e as taxas de letalidade dessa população são alarmantes, resultado de ações policiais e políticas de segurança pública que geram medo em vez de proteção (Neves; Dezem; Tarrega, 2020). A necropolítica racializada se manifesta em abordagens seletivas, operações letais e impunidade, perpetuando uma lógica de exclusão que considera os corpos negros descartáveis (Hirsch; Hirsch; Monteiro, 2021).

Além da violência explícita, a necropolítica se expressa na negligência em relação a direitos básicos como saúde, educação e moradia, aprofundando a precarização da vida negra e reforçando a perpetuação das desigualdades raciais e econômicas (Hirsch; Hirsch; Monteiro, 2021). O Estado, em vez de garantir direitos, reforça a exclusão por meio da repressão policial e do encarceramento em massa, onde a maioria dos detentos são negros. A criminalização da pobreza e da negritude funciona como estratégia de contenção desses corpos, mantendo-os invisíveis ou tratados como ameaça (Barros, 2022).

Embora o Poder Judiciário tenha o papel de fortalecer a justiça e a equidade, ele reflete as desigualdades sociais, sendo vulnerável ao racismo estrutural (Madeira et al., 2022). Dessa forma, opressão, genocídio, encarceramento e militarização são práticas recorrentes, assumindo novas funcionalidades que perpetuam um modelo social excludente. O genocídio negro, historicamente transformado, não busca mais incluir marginalmente esses grupos, mas sim controlá-los e eliminá-los da sociedade burguesa, branca e heteropatriarcal (Cardoso, 2018).

Para enfrentar essa realidade, é essencial reconhecer a interseção entre racismo e necropolítica, adotando políticas de reparação histórica e promovendo a igualdade racial (Hirsch; Hirsch; Monteiro, 2021). Como destaca Munanga (2001), o racismo não é um resquício colonial superado, mas uma estrutura que se fortaleceu ao longo do século XX, influenciando políticas estatais e mecanismos de exclusão social. Esse processo se reflete na desumanização da população negra, evidenciada pela brutalidade policial e pelo genocídio sistemático nas favelas, onde a violência é normalizada como forma de controle social.

A marginalização contínua dessa população, como aponta Schucman (2012), demonstra que o racismo opera de maneira sistêmica, perpetuando desigualdades e dificultando a ascensão social dos negros. Dessa forma, a estrutura racializada da sociedade brasileira mantém-se inalterada, reforçando estereótipos, limitando oportunidades e restringindo o acesso a direitos básicos. Assim, o ciclo de opressão se perpetua, consolidando um modelo de exclusão que impossibilita avanços reais na equidade racial (Barros, 2022). Esse cenário evidencia que o racismo não apenas persiste, mas segue sendo um mecanismo ativo de segregação e manutenção do status quo, tornando urgente a adoção de políticas públicas que promovam uma transformação efetiva.

1.3 O MITO DA DEMOCRÁCIA RACIAL NO BRASIL

Para discutir a presença maciça da população negra no Brasil, trazida a força do seu continente de origem, à África, devemos questionar a princípio a identidade, pois o seu conceito está diretamente relacionado ao sentimento de pertencimento, uma relação profunda com o que nos pertence.

Assim, a existência pode ser interligada às inúmeras relações sociais, simples ou complexas, produzidas dentro do espaço (Brasil), que, de algum modo, agregam valor a cada pedaço de chão atribuído àquele grupo social. Migra por diversas concepções e referenciais teóricos, como o binômio materialismo e idealismo, vinculado à relação entre sociedade e natureza ou às dimensões sociais selecionadas (econômica, política e cultural). Como no caso da população africana, que se fixou no Brasil a partir dos anos 1500, em consequência da diáspora gerada pelo intenso tráfico negreiro.

Neste sentido, a identidade carrega um sentido muito mais amplo, que vem compreender um olhar subjetivo, símbolo de um espaço em que o indivíduo estabelece laços afetivos, concretiza representações e relações com sua história e com sua presença na sociedade inserida. Pierre Bourdieu (1989) nos acrescenta ainda, que os elementos língua, arte e ciência como os instrumentos de conhecimento que formam um sistema simbólico capaz de estruturar a identidade de um povo.

De acordo com Almeida (2018), o mito da democracia racial, consiste em afirmar a miscigenação como uma das características básicas da identidade nacional”. Esta

ideologia salifica-se de forma rápida e dinâmica dentro da realidade social e no pensamento massivo da população. E sabe-se que:

O estado brasileiro não é diferente de outros Estados capitalistas neste aspecto, pois o racismo é elemento constituinte da política e da economia sem o qual não é possível compreender as suas estruturas. Nessa vereda, a ideologia da democracia racial produz um discurso racista e legitimador da violência e da desigualdade racial diante dessa especificidade do capitalismo brasileiro. Portanto, não é o racismo estranho à formação social de qualquer Estado capitalista, mas um fator estrutural, que organiza as relações políticas e econômicas (Almeida, 2018, p. 142).

Para Moura (1998), o mito da democracia racial estabeleceu uma conexão etimológica entre a miscigenação, um fator biológico, e a democracia, um fator sociopolítico. A partir dos valores atribuídos à miscigenação, intensificados pelo pensamento social anterior aos anos 1930, a elite construiu uma "escala étnica": quanto mais próximo do branco, maior a integração social; por outro lado, quanto mais próximo do negro, maior a exclusão.

Embora a igualdade democrática fosse teoricamente fundamentada na miscigenação e no mito integrador, essa ideologia dominante, na prática, diferencia, hierarquiza e inferioriza os sujeitos não brancos. Assim, ao enfrentar essa realidade racialmente polarizada, indivíduos negros, muitas vezes, tentam encobrir sua identidade racial para evitar a marginalização (Moura, 1988).

No Brasil, há séculos, os embates relacionados aos conflitos quilombolas, às ações abolicionistas e à luta pela preservação de tradições, línguas, costumes e manifestações religiosas refletem o descontentamento da população negra diante de sua condição social desfavorável. Esses processos sociais, analisados sob uma perspectiva étnico-racial, são fundamentais para superar a marginalização das pessoas negras na história do país.

A identidade negra pode ser vista como uma forma de resistência na sociedade brasileira, adquirindo essa conotação desde a chegada dos africanos ao país, os quais buscavam preservar sua identidade étnica e religiosa (Schumacher, Vital Brasil, 2007), apesar de sofrerem as imposições das transformações culturais impostas pelo homem branco. A autodeclaração racial constitui um dos processos mais complexos na construção da identidade negra, pois gera comportamentos fragmentados e dificulta o reconhecimento da pertença a um grupo racial. Isso provoca sofrimento e um sentimento de deslocamento, situando o indivíduo em um limbo racial e/ou na busca por uma aceitação identitária dentro da sociedade brasileira.

Ao questionar o papel das estruturas sociais e econômicas na perpetuação de injustiças latentes vivenciadas por este grupo durante toda sua presença na sociedade brasileira. Como a sua escravização, e mesmo a após a abolição, a ausência de políticas públicas específicas por muito tempo, os colocaram num processo contínuo de exclusão e preconceito.

Entre eles, o acesso desigual à educação e ao mercado de trabalho, não é apenas numa questão de habilidades individuais, mas sim resultado de barreiras sistêmicas, que limitam as oportunidades com base na cor da pele. A inclusão da população negra no mercado de trabalho sempre foi marcada por precariedade.

O mercado de trabalho ainda é espaço de reprodução da desigualdade racial, não apenas a inserção, mas as possibilidades de ascensão são desiguais para a população negra. A análise é do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), entidade criada e mantida pelo movimento sindical brasileiro.

Dados compilados pela entidade revelam que a taxa de desocupação dos negros é sistematicamente maior do que dos demais trabalhadores. Apesar de representar 56,1% da população em idade de trabalhar, os negros correspondem a mais da metade dos desocupados (65,1%).

A análise foi feita com base nos dados do 2º trimestre de 2023, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2023).

Desde a abolição da escravidão, os ex-escravizados e seus descendentes enfrentaram marginalização, com acesso restrito a empregos formais, frequentemente sendo empurrados para o trabalho informal e subalterno. Essa desigualdade se mantém presente até hoje, refletindo-se na escassa representação de negros em posições de liderança e nas disparidades salariais entre brancos e negros (Santos, 2022). Toda a história do Brasil está interligada com o racismo, são mais de trezentos anos de escravidão. Entre os países da América, nosso país foi o último a abolir oficialmente a escravidão negra, em 1888.

Depois de séculos, ainda persiste uma mentalidade que marginaliza os negros e os impede de se tornarem cidadãos plenos, estando profundamente enraizada no inconsciente coletivo da sociedade brasileira. Essa desigualdade se evidencia em dados concretos: pretos e pardos representam a maioria da população, porém são minoria nos espaços de decisão e ocupam uma parcela reduzida dos cargos de gestão nas empresas brasileiras (Henriques, 2001).

Além disso, estão sobrerrepresentados entre os mais pobres e apresentam a menor renda familiar mensal, refletindo o racismo como fator determinante na exclusão dessa

população dos espaços de poder e decisão (Munanga, 2001). Também registram índices elevados de mortalidade, seja por violência ou por causas naturais associadas à fome e a doenças. Trata-se de um fato comprovado: uma pessoa negra tem mais chances de ser vítima de homicídio do que uma pessoa branca, evidenciando a manutenção de desigualdades históricas e a fragilidade das políticas de segurança pública voltadas para essa população (Bento; Carone, 2002).

Ao aprofundarmos a análise em contextos de equidade, verifica-se que a mulher negra enfrenta uma dupla luta, pois, além de se afirmar enquanto mulher, precisa impor seu lugar como mulher negra, enfrentando desafios marcados pelo sexismo e pelo racismo estrutural presentes na sociedade patriarcal. Esse cenário é descrito por Gomes (2011), que ressalta como a interseccionalidade entre raça e gênero agrava ainda mais os desafios enfrentados, tornando necessário o desenvolvimento de estratégias inclusivas e antirracistas para garantir maior representatividade e igualdade de oportunidades.

A construção eurocêntrica, que pensa e organiza uma sociedade geral de humanidade, impõe o seu ponto de vista como expressão global, dita a linha e ritmo para as demais organizações sociais seguirem, ainda é a expressão vencedora até os dias de hoje, assegurada na acumulação de capital, poder e a exploração das populações impostas pelos colonialismos do hemisfério sul global, criaram uma história cultural única, valores próprios e estabeleceram a partir de tantos mecanismos, seus ordenamentos como padrão regulador imperialista superior (Lander, 2005).

Não entraremos numa discussão aprofundada sobre as teorias, localizada principalmente nos autores citados acima, pois nosso estudo está focado nas metodologias e teorias exploradas em sala de aula pelas disciplinas História e Arte no respeito ao cumprimento da Lei 10.639/2003 na modalidade EJA.

Enfim, o imperialismo, a colonialidade e o racismo ampliaram faces obscuras da modernidade, inúmeros fatores que apontarem a necessidade de se intensificar nossas bases teóricas e análises relacionadas aos processos sociais, que envolvem todas as mazelas enfrentada pela população negra e ao conjunto dos subalternizados pela estrutura de classes.

O ciclo de exclusão social gerado pela inter-relação entre analfabetismo e restrição de direitos políticos não se limitava ao âmbito governamental. Estendia-se a outras esferas da vida, impactando o acesso a oportunidades educacionais, econômicas e sociais. A falta de participação no processo democrático não apenas silenciava a voz dos analfabetos, mas também contribuía para a perpetuação de desigualdades estruturais. No Brasil, o mito

da democracia racial reforçou essa exclusão ao criar a falsa ideia de igualdade entre os grupos étnico-raciais, mascarando os impactos da marginalização histórica sofrida pela população negra (Munanga, 2001).

Ampliando essa reflexão, é fundamental destacar que a negação do direito ao voto para os analfabetos não era apenas uma questão individual, mas uma falha sistêmica que comprometia a representatividade democrática como um todo. A exclusão de uma parcela significativa da população das decisões políticas afetava a legitimidade do sistema democrático, minando seus fundamentos e dificultando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Apesar da crença comum de que o Brasil é uma nação livre de tensões raciais, essa visão não se sustenta diante das desigualdades estruturais que afetam a população negra. Conforme Munanga (2001), a chamada "democracia racial" foi criada como um discurso ideológico que naturaliza a harmonia entre os diversos grupos étnico-raciais, enquanto oculta a persistência do racismo nas interações sociais, econômicas e políticas. Esse mito deslegitima as demandas por equidade racial, dificultando a implementação de políticas de reparação e a efetiva inclusão dos negros nos espaços de poder. Assim, a continuidade dessa narrativa contribui para a manutenção das desigualdades e da exclusão social, reforçando a urgência de ações afirmativas que desafiem esse paradigma e promovam uma sociedade mais justa e representativa.

Essa análise histórica ressalta a importância fundamental do acesso à educação formal como um direito inalienável para a participação plena na vida democrática. Ao compreender as raízes desse ciclo de exclusão, podemos apreciar a necessidade de políticas educacionais, que busquem não apenas ensinar a ler e escrever, mas também capacitar os indivíduos para uma participação informada e ativa na construção de uma sociedade democrática e inclusiva, e nisso tudo é de suma importância que o negro se veja dentro de todo esse processo.

Essa realidade refletiu durante muito tempo não apenas uma questão educacional, mas também as desigualdades sociais profundamente enraizadas na estrutura da sociedade brasileira. O acesso à educação era restrito, principalmente para as camadas mais pobres e marginalizadas da população, resultando em um ciclo de exclusão social e política.

Garantir o acesso total à educação para a população negra vai além da alfabetização; é necessário construir uma educação que reconheça e valorize a identidade, a história e as contribuições desse grupo à sociedade. Segundo Gomes (2011), a escola

desempenha um papel crucial na desconstrução das desigualdades raciais, pois ao ignorar ou minimizar a questão racial no currículo e nas práticas pedagógicas, perpetua a exclusão histórica dos negros dos espaços de poder e decisão. A implementação de políticas afirmativas, juntamente com um ensino que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial, é fundamental para quebrar esse ciclo de exclusão. Dessa forma, a educação se transforma de um mero instrumento de inserção social em um mecanismo de transformação estrutural, capaz de promover uma sociedade verdadeiramente democrática e justa.

Nesse sentido, revisitar os clássicos e ampliar as interpretações sobre a organização racial no Brasil torna-se um movimento essencial para os professores de História e Arte. Essa abordagem possibilita um olhar descentralizado e pautado na diversidade, permitindo a valorização de intelectuais e produções científicas historicamente marginalizadas. Ao integrar essas perspectivas ao ensino, a escola contribui para a superação de lacunas na construção do conhecimento e fortalece uma educação crítica, alinhada às transformações políticas e econômicas do presente. Esse avanço, no entanto, exige um compromisso contínuo com práticas pedagógicas que enfrentem as desigualdades raciais ainda persistentes no ambiente escolar.

1.4 O PROCESSO EDUCACIONAL E O RACISMO

Desde a década de 1930, o Movimento Negro tem se afirmado como um agente ativo na luta contra o apagamento da história negra no Brasil, buscando dismantlar o mito da democracia racial e as contradições que esse conceito envolve (Oliveira, 2022).

A atuação do movimento negro no Brasil antecede a transição democrática, com registros de organizações negras desde o século XIX, que lutavam contra a escravidão, a discriminação racial e pela garantia de direitos básicos. No entanto, foi durante a transição democrática pós-ditadura militar que essa articulação ganhou maior visibilidade no cenário institucional. Segundo Rios (2018), a aproximação entre lideranças negras e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) possibilitou a criação de um espaço voltado para a igualdade racial, pela primeira vez na história do país. Um marco desse processo ocorreu em 1984, no governo de André Franco Montoro, em São Paulo, com a instituição do Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra,

inspirado em iniciativas do movimento feminista. Esse conselho tornou-se um importante espaço de formação e articulação para militantes negros.

No entanto, diferentemente do movimento feminista, a experiência paulista não serviu de modelo para um órgão federal semelhante. Apenas em 1988, com a criação da Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, o movimento negro conquistou uma instância federal, embora restrita ao campo cultural. Essa limitação gerou críticas de ativistas que defendiam uma agenda mais ampla para a população negra, evidenciando os desafios contínuos da luta por equidade racial no Brasil.

Durante a transição democrática, o Movimento Negro conquistou importantes avanços constitucionais, especialmente com a Constituição de 1988. Embora constituições anteriores já proibissem a discriminação racial, foi nessa Carta Magna que o racismo passou a ser considerado crime inafiançável e imprescritível (art. 5º, inciso XLII), substituindo a Lei Afonso Arinos, de 1951, que tratava o racismo como contravenção penal. Esse avanço jurídico impulsionou a criação de novas leis em âmbito estadual e municipal para coibir a discriminação racial (Rios, 2018). Outro marco importante foi a inclusão de direitos territoriais e culturais para comunidades quilombolas, que emergiram como novos sujeitos de direitos. Enquanto a militância do Sudeste reverenciava os quilombos como símbolo de resistência, no Norte e Nordeste, as comunidades quilombolas enfrentavam ameaças de grilagem. As demandas por esses direitos, inicialmente apresentadas por estados como Maranhão e Pará, ganharam força nacional com a deputada Benedita da Silva na Assembleia Nacional Constituinte (Rios, 2018).

A mobilização do movimento negro, junto com novas interpretações antropológicas, rompeu com visões tradicionais e posicionou a questão da injustiça racial na agenda nacional. As conquistas na nova ordem jurídica fortaleceram o movimento negro como sujeito político e abriram espaço para a criação de políticas e projetos voltados à população negra, tanto rural quanto urbana, na década de 1990. No entanto, após a reforma constitucional e a adoção do neoliberalismo como projeto econômico, o ativismo negro enfrentou novos desafios. Apesar das vitórias na Constituição de 1988, como a criminalização do racismo e a concessão de direitos aos quilombolas, a implementação dessas mudanças foi limitada. O governo federal, sob Fernando Collor, reduziu a participação dos movimentos sociais e esvaziou os conselhos e espaços de negociação política (Rios, 2018).

Diante dessa conjuntura, os ativistas adotaram uma estratégia dupla: fortaleceram suas bases na sociedade civil e buscaram influência nas esferas estaduais e municipais, onde os governos locais estavam mais abertos às demandas sociais. As redes de ativistas, formadas na oposição ao regime militar, facilitaram a inserção de lideranças negras em administrações regionais, resultando na criação de programas e órgãos executivos voltados à promoção da igualdade racial, como a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras (Sedepron). No plano federal, no entanto, houve um retrocesso significativo. A Fundação Cultural Palmares (FCP), criada para representar as demandas da população negra, foi dissolvida por uma Medida Provisória de Collor em 1990, sob o pretexto de controle de gastos públicos. Essa decisão gerou uma forte reação, com o grupo Palmarino pressionando o Congresso Nacional para revogar a medida. A mobilização resultou em discursos no parlamento em defesa da Fundação, destacando sua importância para a população negra.

A política de inclusão para grupos social e racialmente sub-representados no ensino superior ganhou relevância no Brasil após a III Conferência Mundial contra o Racismo em 2001, na África do Sul. Nessa ocasião, o ativismo de lideranças negras, em articulação com autoridades governamentais, conseguiu incluir as ações afirmativas no Plano de Ação de Durban como uma estratégia para enfrentar as desigualdades dos afrodescendentes (Rios, 2018). Essas resoluções internacionais, juntamente com as reivindicações internas, impulsionaram a formulação de políticas de reserva de vagas em universidades brasileiras, ampliando o debate público sobre as relações raciais. Esse movimento também favoreceu a criação de espaços institucionais para a promoção da igualdade racial, como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), criada durante o primeiro mandato do governo Lula. A Seppir, com status de ministério, foi resultado da influência de ativistas negros e agentes políticos civis no processo eleitoral de 2002, abrindo caminho para políticas públicas focadas na igualdade racial no governo federal (Rios, 2018).

Após uma década de ações afirmativas no Brasil, o governo Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.711 de 2012, conhecida como a Lei de Cotas. Essa legislação expandiu as ações afirmativas no ensino superior federal, oferecendo uniformidade aos diversos programas universitários existentes no país. Além disso, as perdas ocorridas durante a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial foram parcialmente compensadas pela implementação dessa lei, consolidando as políticas de ações afirmativas sancionadas pelo governo federal (Rios, 2018).

A educação no Brasil, tradicionalmente associada ao status social e à ascensão política, deixava de fora a maioria da população negra, beneficiando apenas as classes privilegiadas. O regime de informação predominante nesse contexto era excludente. Assim, o Movimento Negro não apenas reivindicou mudanças educacionais, mas também se posicionou como uma "autoridade informacional", levando a discussão para o âmbito legislativo e exigindo que os direitos previstos na Constituição fossem efetivamente garantidos (Oliveira, 2022).

A Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de conteúdos relacionados à contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, é um marco fundamental na luta pela valorização da história e cultura afro-brasileira no sistema educacional. A lei busca corrigir distorções históricas e promover a visibilidade da população negra, transformando-a de objeto em sujeito ativo da narrativa histórica. Conforme Oliveira (2022), o Movimento Negro tem se empenhado para garantir que a história e a cultura das pessoas negras sejam incluídas nos currículos escolares, destacando a escola como um espaço vital para essa transformação.

Ao priorizar a educação como uma de suas principais pautas, o movimento negro brasileiro ampliou a conscientização social em torno da garantia de direitos, da justiça e das políticas de promoção da igualdade racial. Esses aspectos são inseparáveis da busca por uma sociedade verdadeiramente democrática. Nesse contexto de reivindicação por direitos, reinterpretação de discursos e desconstrução de representações negativas, o Movimento Negro contribui para a reorganização do conhecimento e das ciências, criando estratégias de resistência impregnadas pelo potencial transformador da educação (Reis; Calado, 2020). A desconstrução do racismo demanda um esforço conjunto e políticas públicas efetivas. Reconhecer a importância do racismo na estrutura social brasileira é o primeiro passo para superá-lo. Isso envolve a adoção de ações que assegurem a equidade racial e enfrentem as desigualdades de maneira estrutural, em vez de apenas superficial (Santos, 2022).

Quando o Estado se compromete com uma causa, isso se reflete em políticas públicas e investimentos que beneficiam a sociedade. No entanto, na ausência desse suporte estatal, os cidadãos são mobilizados a agir e exigir mudanças. Nesse contexto, os movimentos sociais, como o Movimento Negro, desempenham um papel fundamental ao desafiar as estruturas de poder e promover a equidade racial na educação e na sociedade como um todo (Oliveira, 2022).

A mobilização da sociedade civil tem sido essencial na luta antirracista. Movimentos como Geledés e Criola atuam na defesa dos direitos da população negra, promovendo ações de conscientização e incidência política. Essas organizações desempenham um papel crucial na denúncia do racismo e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Santos, 2022).

A luta antirracista deve identificar as diferentes formas de manifestação do racismo para, a partir disso, delinear estratégias eficazes de enfrentamento. A implementação de políticas antirracistas requer uma transformação de paradigmas, uma vez que essas políticas contribuem para desconstruir medos e preconceitos enraizados no pensamento racista. Além disso, políticas antirracistas enfrentam as hierarquias e desigualdades estruturais, comprometendo-se diretamente com a promoção da equidade entre os diferentes grupos sociais (Kendi, 2020).

No Brasil, esse compromisso se reflete nas Diretrizes Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, que estabelecem princípios e ações voltadas à superação do racismo no ambiente escolar. Nesse contexto, a Lei 10.639/03 representa um avanço fundamental ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, promovendo o reconhecimento da contribuição da população negra na formação social e cultural do país. No entanto, para que essas políticas sejam eficazes, é essencial que sejam acompanhadas de ações concretas que garantam sua implementação e continuidade.

Nesse sentido, Kendi (2020) reconhece o valor das políticas de cotas para o acesso ao ensino superior, mas alerta para os perigos de políticas educacionais que buscam padronizar os currículos escolares, desconsiderando as diferenças culturais e as experiências específicas de cada grupo social. A imposição de uma cultura hegemônica como única referência de aprendizado reforça desigualdades e enfraquece a diversidade cultural. Dessa forma, não basta apenas reivindicar políticas antirracistas; é necessário um engajamento ativo em sua implementação, mobilizando recursos humanos e financeiros para que esses avanços se traduzam em mudanças reais na sociedade.

É fundamental reconhecer o preconceito racial, a discriminação e o racismo não apenas como fenômenos individuais, mas como comportamentos enraizados em estruturas sociais e históricas mais amplas. O combate a esses fenômenos exige uma atuação multifacetada, que inclui educação, conscientização, políticas públicas antidiscriminatórias e a promoção da igualdade racial, com o objetivo de (re)construir uma sociedade baseada na equidade e na inclusão.

A educação básica tem sido um tema central para diversos estudiosos, como Saviani (1980), Arroyo (2007) e Santos (2004), especialmente no contexto da rede pública de ensino. Os renomados educadores Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto, tendo Arroyo como referência, desempenham papéis fundamentais no campo da educação, oferecendo contribuições significativas, particularmente no que diz respeito à educação pública, que faz parte de uma estrutura conforme afirmado por Frigotto (2007, p.113):

[...]. Para entender a natureza da nossa dívida com a Educação Básica e a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativas e qualitativas e na sua relação, é preciso se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente (2007, p.113).

Dermeval Saviani, em sua obra *Escola e Democracia* (1980), apresenta uma perspectiva histórica e crítica sobre o papel da escola na formação da sociedade brasileira. Seu enfoque na pedagogia histórico-crítica busca entender o processo educacional como uma ferramenta de transformação social. Saviani enfatiza a importância de uma educação que não se limite à transmissão de conhecimentos, mas que também promova a formação crítica dos estudantes, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto da rede pública, suas ideias têm influenciado discussões sobre a qualidade do ensino, a formação de professores e a democratização do acesso à educação.

Frigotto, cujas ideias são frequentemente referenciadas por Libâneo e outros, contribui de forma valiosa para a compreensão dos desafios enfrentados pela educação pública no Brasil. Em parceria com Arroyo, Frigotto destaca a relação entre trabalho e educação, apontando como o sistema educacional reflete e reforça as condições sociais e econômicas. Suas análises têm sido essenciais para compreendermos a relação entre a educação pública e as dinâmicas do mercado de trabalho, chamando a atenção para questões como a formação profissional e a inserção social dos estudantes. Esses aspectos são fundamentais para a promoção de uma educação mais alinhada com as demandas da sociedade.

Frigotto destaca a interconexão entre trabalho e educação, oferecendo uma análise profunda sobre como o sistema educacional brasileiro se espelha e se molda conforme as condições sociais e econômicas do país.

Arroyo, por sua vez, discute a necessidade de considerar o trabalho como um princípio educativo e social na formação do ser humano e na construção de uma sociedade

justa e ética. Quando entendemos o trabalho não apenas como uma atividade econômica, mas como um processo educativo fundamental, conseguimos compreender melhor como os indivíduos se desenvolvem, como o conhecimento é produzido e como as identidades são formadas. Sendo necessário entender que:

Quando voltamos nossa reflexão para o trabalho como princípio educativo, terminamos nos aproximando de uma teoria social sobre como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades, como se dá o processo de individualização, de constituir-nos como sujeitos sociais e culturais, livres e autônomos, e como constituir uma sociedade de indivíduos livres, em relações sociais regidas por princípios éticos, onde o trabalho, a técnica produtiva seja objetivo e ponto de referência para a liberdade pessoal e coletiva (Arroyo, 2012, p.143).

Essa reflexão nos leva a perceber que o trabalho vai além da produção de bens e serviços, desempenhando um papel crucial na formação da consciência e na construção das relações sociais, visto que:

Ao pensamento sócio pedagógico mais crítico das últimas décadas devemos ter levado as análises das desigualdades educacionais para além dos supostos determinantes intraescolar e intrassistema, para os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia. Avançando até as determinações dos padrões de poder, trabalho, acumulação, concentração-exclusão da terra e da renda. Sabemos mais sobre como esse conjunto de desigualdades históricas condiciona as desigualdades educacionais. Análises demasiado incômodas para a paz das instituições educativas gestoras e formuladoras de políticas, de avaliações e de análises. Nas últimas décadas avançamos em mostrar essas estreitas relações entre desigualdades. Um avanço de extrema relevância (Arroyo, 2010, p.138).

Logo, ao trabalhar, os indivíduos desenvolvem habilidades, valores e identidades, tornando-se sujeitos sociais e culturais autônomos e livres. Além disso, o trabalho representa um ponto de referência para a liberdade pessoal e coletiva, pois permite que os indivíduos participem ativamente na sociedade e contribuam para o bem-estar comum.

De acordo Ribeiro e Costa (2018), o chamado racismo institucional na educação é um fenômeno complexo e de difícil identificação, pois está profundamente enraizado nas práticas institucionais e pedagógicas, influenciando as oportunidades e o desenvolvimento dos estudantes negros de forma desigual. Diferente de atos explícitos de discriminação, o racismo institucional opera de maneira sutil e naturalizada, manifestando-se, por exemplo, nas baixas expectativas em relação ao desempenho acadêmico de alunos negros ou na associação deles a comportamentos indisciplinados. Esse processo ocorre sem que muitas vezes os próprios agentes envolvidos percebam sua

reprodução, pois está alicerçado em padrões históricos e estruturais que sustentam a desigualdade racial dentro da escola. Assim levando a população negra a ter menos condições de trabalho em cargos mais elevados mediante ao seu baixo grau de escolarização.

A escola, como instituição social, deveria ser um espaço de promoção da equidade e da cidadania, mas, na prática, frequentemente reforça estereótipos e desigualdades. A baixa representatividade de referências negras nos currículos, a ausência de formações específicas para docentes e a carência de materiais didáticos que valorizem a cultura afro-brasileira são alguns dos fatores que contribuem para essa perpetuação. Além disso, o mito da democracia racial contribui para a falsa ideia de que todos os estudantes possuem as mesmas oportunidades, invisibilizando os obstáculos enfrentados pela população negra no sistema educacional (Ribeiro; Costa, 2018).

Paradoxalmente, esse mesmo ambiente nega a existência do racismo em seu interior, atribuindo o baixo desempenho e a evasão escolar exclusivamente a fatores como a desestruturação familiar, as condições socioeconômicas ou a necessidade precoce de inserção no mercado de trabalho. No entanto, essa visão ignora o impacto do pertencimento racial na trajetória desses estudantes. O tratamento desigual entre brancos e negros no sistema educacional reflete um processo pedagógico que, de forma sutil, ensina aos alunos, desde cedo, os limites impostos pela estrutura social e racial em que estão inseridos (Giugliani, 2014).

Por fim, apesar de saber como demonstrado aqui que ao longo das últimas décadas, o Movimento Negro no Brasil consolidou-se como um ator essencial na luta por reconhecimento, igualdade e justiça social. Desde a contestação do mito da democracia racial até a formulação e defesa de políticas públicas inclusivas, a mobilização negra tem desempenhado um papel decisivo na transformação da estrutura social e educacional do país.

No entanto, os desafios persistem, especialmente diante das resistências institucionais e das desigualdades estruturais ainda presentes. A efetivação de uma sociedade mais equitativa exige não apenas a manutenção dessas políticas, mas também o engajamento contínuo da sociedade civil e do Estado na promoção de ações que enfrentem o racismo de forma sistêmica. E esse enfrentamento se consolida na educação básica por meio da implementação de políticas públicas inclusivas, da valorização da história e cultura afro-brasileira nos currículos e da formação de professores

comprometidos com a equidade racial. Essas ações garantem que a escola seja um espaço de resistência e transformação social, preparando cidadãos críticos e conscientes.

1.5 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias adotadas pelo Estado com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas e garantir a igualdade de oportunidades e tratamento. Além disso, visam compensar as perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes de fatores raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (Santos, 1999).

No contexto educacional, a desigualdade racial se manifesta de forma explícita e implícita, conforme apontam os artigos 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essa desigualdade se reflete não apenas na educação escolar, mas também na vida familiar, nas relações sociais, no mercado de trabalho, nas instituições universitárias de ensino e pesquisa, bem como nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A negligência em relação aos impactos dessa desigualdade tem representado um grande entrave para o cumprimento da função social e cultural da escola, comprometendo seu papel na promoção da equidade e na redução das disparidades estruturais (Santos, 1999).

Após a promulgação da Lei, nunca se viu tal desconforto a respeito de sua obrigatoriedade. Pois nota-se que muitas das grades curriculares das universidades apresentam a disciplina das relações étnico raciais como eletiva ou optativa, e não como obrigatória, somente para constar que estão cumprindo a Lei, e não dão tal importância para a mesma. A regra social da hierarquia cultural, imposta historicamente pela cultura dita superior, parece resistir a favor do discurso da suposta indolência do africano

escravizado e a visão de que este sempre seria vassalo de sua própria condição.

A lei 10639/2003 torna obrigatória a temática no âmbito de todo o currículo, ou seja, de forma ampla e não de maneira esporádica em feiras, por exemplo. Sua importância não deve ser relegada. “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, como podemos observar a seguir:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A 79-A e 79-B; Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Brasil, 2003, s.p).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica estabelecem a base nacional comum, passou a orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras e nelas estão presentes as diretrizes para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Criou a expectativa de inspirar as instituições educacionais na elaboração de sua política de gestão, para garantir uma educação de qualidade social que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto o que fica expresso é que legislação e orientação existem, o que se faz necessário agora é que sejam executadas na íntegra nas escolas públicas e privadas do país.

Sabe que a história do Continente Africano, ainda tem muitas pautas a serem trabalhadas, e por isso para qualquer brasileiro afrodescendente, torna-se difícil conhecer suas origens e sua história. As fontes são raras e ambíguas, precisamos reconhecer que o manuseio das fontes é particularmente complicado. Três fontes principais constituem os pilares do conhecimento histórico: os documentos escritos, a arqueologia e a tradição oral. (Silvério, 2013) A maioria dos professores trazem estes argumentos e outras observações a respeito, ainda temos etapas a vencer.

Segundo Gomes e Jesus (2013), na Perspectiva da Lei 10.639/2003, a escola tem que reinventar-se, reestruturar-se, questionar-se para instituir a obrigatoriedade, como já

mencionamos. Sabemos que há um distanciamento da temática, é evidente que seus pressupostos não estão relacionados com a rotina da escola, e que ainda há muito a ser feito, mesmo após 22 anos de criação desde a sua criação.

E os desafios da política educacional e as questões para a pesquisa exigem uma reflexão aprofundada sobre a implementação de uma educação mais democrática e equitativa, comprometida com o combate ao racismo. Para avançar nesse processo, é fundamental dar voz àqueles que estão diretamente envolvidos na educação, compreendendo suas experiências e percepções (Gomes; Jesus, 2013).

É necessário, conforme Gomes e Jesus (2013), avaliar as iniciativas já desenvolvidas, analisar as práticas em curso e identificar as lacunas que ainda precisam ser preenchidas no enfrentamento do racismo no ambiente escolar. Embora existam inúmeros materiais e publicações – como livros, artigos, pesquisas e teses – sobre a temática africana no Brasil, o grande desafio agora é transformar esse conhecimento em ação. Para que isso aconteça de forma eficaz, é essencial reconhecer o papel central da escola e dos professores, compreendendo suas perspectivas e desafios diante desse tema.

Embora haja um crescente movimento de valorização das diversas etnias e identidades raciais, é crucial reconhecer que a pobreza no Brasil tem cor, exigindo uma análise aprofundada dessas desigualdades. Em uma sociedade multirracial e pluricultural como a brasileira, cidadania e democracia não podem ser pensadas sem considerar a diversidade e as disparidades históricas enfrentadas por diferentes grupos étnico-raciais (Gomes, 2008).

A necessidade de estabelecer políticas específicas, especialmente na educação, encontra na Lei nº 10.639/03 uma oportunidade fundamental para promover justiça educacional por meio do ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa legislação contribui para a formação artística e cultural do povo brasileiro e busca romper com a predominância do ensino eurocêntrico nas escolas.

No contexto do ensino brasileiro, a Lei nº 10.639/03 reafirma a possibilidade de um encontro significativo entre professores, alunos e a cultura nacional, oferecendo a oportunidade de aprender a respeitar as diferenças. Além disso, desperta a consciência sobre a necessidade de construir novos caminhos para a convivência social.

Essas reflexões são fundamentais para orientar práticas pedagógicas em sala de aula, apesar das resistências observadas em diversos setores da sociedade, muitas vezes influenciadas pelo imaginário social sobre a questão racial no Brasil, enraizado no mito da democracia racial (Gomes, 2008).

A criação dessa legislação visa coibir a perpetuação de injustiças e desigualdades, sejam elas simbólicas ou concretas. Nesse sentido, a escola desempenha um papel central na construção de uma identidade positiva para os afro-brasileiros, promovendo uma educação que reconheça a diversidade como parte essencial da formação cidadã (Gomes, 2008).

No que se refere aos impactos das subjetividades entre brancos e negros, a Lei nº 10.639/03 propõe uma revisão histórica do passado como forma de refletir e avançar na superação de preconceitos profundamente enraizados no imaginário social. Do ponto de vista pedagógico, a legislação busca afirmar a diversidade étnico-racial, enfatizando a valorização da riqueza cultural e humana presente na sociedade brasileira. Nesse contexto, a Lei amplia as ações e diretrizes voltadas à educação das relações étnico-raciais, promovendo uma formação antirracista e combatendo todas as formas de discriminação e preconceito.

Segundo Gomes (2008, p.72-73), além de uma visão afirmativa, a Lei pode trazer um grande impacto na esfera mais profunda e talvez a mais complicada atingindo principalmente "a subjetividade de um grande contingente de pessoas negras e brancas que passam pela educação básica". A autora salienta que a introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não só para o negro, mas para os demais grupos raciais.

A questão da branquitude, conforme abordada por Bento (2002), merece uma discussão mais aprofundada no contexto da escola brasileira, especialmente por se tratar de um conceito pouco explorado e frequentemente negligenciado em muitas abordagens pedagógicas. O conceito de branquitude não se resume à simples noção de ser branco, mas à construção social e histórica que determina o lugar de privilégio ocupado pelos indivíduos brancos em uma sociedade racialmente desigual. Essa discussão se faz necessária, pois a maioria das narrativas educacionais no Brasil tem se centrado em compreender o racismo e suas implicações nas populações negras e indígenas, mas ainda há pouca reflexão sobre como os brancos, enquanto parte dominante da sociedade, desempenham um papel ativo ou passivo na manutenção das estruturas de poder e privilégio racial.

Explorar a branquitude na escola significa questionar as relações de poder e as normas sociais que sustentam a desigualdade racial. Essa reflexão ajuda a compreender como as instituições educacionais, muitas vezes, reforçam estereótipos e perpetuam a discriminação racial, ao mesmo tempo que silenciam sobre o papel dos brancos na

construção e manutenção dessas desigualdades. Em um ambiente escolar mais plural e democrático, é fundamental que todos os estudantes, sejam negros ou brancos, possam refletir sobre o impacto da história colonial e as desigualdades raciais, permitindo um ambiente mais consciente, inclusivo e transformador (Bento, 2002).

Segundo Bento (2002), essa noção refere-se aos traços da identidade racial do branco brasileiro, como uma dimensão subjetiva formulada no contexto das relações de poder e raça no Brasil. Trata-se, sobretudo, de refletir sobre uma perspectiva em que as referências positivas da população negra e de outros grupos étnico-raciais tenham visibilidade na questão racial, tanto na construção histórica quanto na restauração da imagem, dos direitos humanos, da justiça e da acessibilidade. A Lei também nos leva a refletir sobre a problemática da justiça na educação. Na medida em que o conceito de justiça se articula intrinsecamente com os de igualdade, equidade, liberdade, mérito, poder e autoridade, ele pode influenciar a forma como pensamos a educação e como a escola deve se organizar para enfrentar seus desafios.

Nos casos concretos em que tem sido invocada, a justiça na educação tende a ser associada aos princípios da igualdade de oportunidades, mérito, respeito às diferenças, eficiência e qualidade. Assim, a justiça na educação se manifesta mediada por outros conceitos, especialmente no que se refere à equidade e à garantia de oportunidades para todas as pessoas (Estevão, 2004).

Segundo Silva (2010), o currículo resulta sempre de uma seleção, na qual, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, escolhe-se uma parte específica para compô-lo. As teorias do currículo buscam explicar e justificar essa seleção e organização dos conhecimentos a serem transmitidos.

De acordo com Silva (2010), as teorias podem ser categorizadas em três grupos principais: tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais adotam uma abordagem técnica e objetiva, focando na transmissão do conhecimento escolar e na estruturação do currículo, sem questionar os impactos sociais dessa seleção. Nessa visão, o currículo é considerado um conjunto fixo de conteúdos a serem ensinados, desconsiderando as relações de poder que afetam sua elaboração e não abordando as desigualdades que essa abordagem pode perpetuar. Esse modelo se alinha à lógica capitalista, priorizando a eficiência e a reprodução de conhecimentos dominantes, em detrimento de reflexões sobre diversidade cultural, identidade e inclusão.

Em oposição a essa visão tecnicista e homogênea, as teorias críticas e pós-críticas surgem como resposta aos limites do modelo tradicional. As teorias críticas, influenciadas

pelos movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, analisam o currículo como um espaço de disputa de poder e de reprodução das desigualdades sociais, questionando a hegemonia de determinados grupos no ambiente educacional. Já as teorias pós-críticas ampliam essa abordagem ao incorporar debates sobre identidade, cultura e subjetividade, defendendo o currículo como um espaço de valorização da diversidade e da inclusão (Silva, 2010).

Nesse contexto, a educação antirracista se torna um passo crucial para desconstruir preconceitos e promover uma sociedade mais justa. O combate ao racismo exige uma mudança cultural significativa, e a inclusão de discussões sobre a questão racial nas escolas e universidades é fundamental para formar cidadãos mais conscientes e engajados com a equidade (Santos, 2022).

O Brasil ainda enfrenta desafios para superar o racismo, mas o aumento do debate público, a implementação de políticas afirmativas e a atuação dos movimentos sociais indicam avanços possíveis. Enfrentar essa realidade é uma responsabilidade coletiva que demanda ação constante e comprometida (Santos, 2022). Assim, o currículo não deve ser apenas um instrumento de ensino, mas um reflexo das relações sociais e culturais que moldam a educação e a sociedade, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e preparados para transformar a realidade em que vivem.

2 CAPÍTULO 2 – A EJA E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

A EJA desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação para aqueles que, por diferentes razões, não concluíram a escolarização na idade considerada regular. No Brasil, essa modalidade reflete desafios históricos e estruturais que impactam diretamente a permanência e o sucesso dos estudantes, incluindo fatores socioeconômicos, culturais e institucionais. Além disso, a implementação de políticas educacionais voltadas para a valorização da diversidade e o combate às desigualdades raciais tem sido um aspecto central no fortalecimento da EJA enquanto espaço de promoção da cidadania.

Nesse contexto, a Lei 10.639/2003 representa um marco importante ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, incluindo a EJA. No entanto, a efetivação dessa lei enfrenta desafios diversos, que vão desde a resistência social até a falta de formação docente e de materiais didáticos adequados. A realidade educacional de Campo Grande – MS não foge a essa problemática, exigindo uma análise aprofundada das percepções e práticas dos professores que atuam na EJA no município.

Este capítulo tem como objetivo caracterizar o contexto da EJA no Brasil, compreendendo suas especificidades e desafios, e de forma mais específica analisar a aplicação da Lei 10.639/2003 em Campo Grande – MS. Para isso, são apresentados e discutidos os resultados das entrevistas realizadas com professores da EJA na capital sul-mato-grossense, buscando entender suas perspectivas sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, as dificuldades enfrentadas na implementação da legislação e as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores para abordar a diversidade racial no ambiente escolar.

Justifica-se essa abordagem pela necessidade de ampliar o debate sobre a EJA como um espaço de inclusão e transformação social, além de compreender como as políticas educacionais relacionadas à diversidade racial estão sendo aplicadas na prática. A análise dessas percepções docentes contribui para a identificação de desafios e oportunidades no processo de ensino-aprendizagem da EJA, apontando caminhos para a construção de práticas mais equitativas e comprometidas com a educação antirracista.

2.1 CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTO DA EJA NO BRASIL

Para compreender o panorama atual da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, é imprescindível examinar sua evolução, tanto em relação às políticas públicas quanto às iniciativas originadas de movimentos sociais. É importante ressaltar que a história da educação no Brasil remonta ao processo de catequização dos povos indígenas, realizado pelos colonizadores. Os jesuítas estavam à frente desse projeto educacional, cujo objetivo era cultural, além de dominar e instruir os nativos. Embora esses propósitos coloniais fossem problemáticos, eles representaram os primeiros indícios de práticas educativas no país. Após a era colonial, a educação voltada para crianças, jovens e adultos passou por uma longa trajetória.

A partir de 1930, a educação no Brasil começou a se desenvolver de maneira mais organizada, incluindo a EJA. Esse período foi caracterizado por transformações econômicas resultantes da crise na exportação de café, que era o principal produto do país na época. Enquanto o Brasil se destacava como um exportador agrícola, começou a abrir espaço para o setor industrial, o que levou ao crescimento das áreas urbanas. No campo educacional, houve uma ampla disseminação do ensino técnico profissional, visando capacitar a força de trabalho para a indústria e o comércio. A integração do Brasil ao capitalismo industrial se deu entre 1930 e 1964, iniciando com as iniciativas do governo de Getúlio Vargas para modernizar o Estado (Paiva, 1985).

Nesse cenário, a educação se firmou como um dos fundamentos para o progresso econômico, em virtude de sua relevância para a formação de trabalhadores nas indústrias, resultando em programas e iniciativas estatais apoiados pela Constituição de 1934. Pela primeira vez, a educação passou a ter um capítulo específico na constituição, que estabeleceu a necessidade de um plano nacional de educação que incluísse, entre outros direitos, o ensino primário gratuito e a obrigatoriedade da frequência escolar para adultos (Brasil, 1934).

Nesse período, a educação revela uma dualidade, refletida na existência de instituições dedicadas ao desenvolvimento intelectual (escolas academicistas para a elite) e aquelas focadas na formação prática da mão de obra (escolas técnicas). Dessa forma, as ações governamentais visavam o crescimento econômico do país, mas não promoviam a justiça social; assim, a educação continuava desigual, assim como a própria estrutura social do Brasil.

Em 1937, sob a égide do regime autoritário do Estado Novo, ocorreram retrocessos quanto às responsabilidades do Estado na preservação da educação, evidenciando o aspecto dual da formação educacional no Brasil nos artigos a seguir:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Brasil, 1937, s.p).

Além de estabelecer um modelo educacional voltado para a formação de mão de obra e outro destinado ao desenvolvimento intelectual da elite financeira, o sistema de ensino mostrava-se visivelmente ultrapassado em relação ao processo de modernização econômica do país.

A educação de adultos surgiu com várias abordagens ao longo do tempo, incluindo a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que seguiu as orientações da UNESCO em favor da educação popular, em 1945. O foco principal dessa campanha era a luta contra o analfabetismo. No entanto, as metas nacionais também buscavam capacitar mão-de-obra qualificada para os centros urbanos, promover a inclusão no campo e integrar os imigrantes, além de aprimorar a posição do Brasil nas estatísticas globais de analfabetismo, almejando desfazer a imagem de país “atrasado” (Paiva, 1985).

Em 1947, no Rio de Janeiro, realizou-se o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, que se fundamentava na ideia de que a alfabetização é essencial para o exercício da cidadania e para a democracia no Brasil, com o voto sendo um dos direitos mais relevantes. O congresso também argumentava que o analfabetismo contribuía para a lentidão do progresso econômico. Enquanto o primeiro Congresso Nacional focado na educação de adultos foi um avanço em termos de fundamentação política, o segundo, realizado em 1958 no Rio de Janeiro, representou um momento chave para debates sobre métodos de ensino.

No período, novas abordagens educativas começaram a surgir, centradas na busca de estratégias que fossem além da simples repetição do ensino fundamental convencional. Novas práticas pedagógicas visavam uma educação que favorecesse a transformação social dos alunos, tendo o aprendizado como um meio para compreender seu contexto sociocultural. No entanto, é importante destacar que, mesmo com essa perspectiva social adotada por essas novas propostas educacionais, o país estava em um período de intensa industrialização sob a liderança de Juscelino Kubitschek.

Assim, a alfabetização passou a ser um requisito fundamental para a integração em uma sociedade que passava por rápidas e significativas mudanças. Este período também se caracterizou por sérios desequilíbrios econômicos, resultando em uma grande diferença entre a renda dos brasileiros e seus padrões de consumo. Em resposta, várias mobilizações sociais surgiram, expressando descontentamento em relação ao governo. A educação de adultos recebeu ênfase e foi apoiada por movimentos comunitários, com o objetivo de promover uma educação política que fosse crítica e reflexiva (Haddad; Di Pierro, 2000).

Em 1958, ocorreu em Pernambuco o Seminário Regional Preparatório, onde o educador Paulo Freire iniciou a promoção de suas ideias pedagógicas, que se tornariam fundamentais para o desenvolvimento do sistema educacional e suas teorias, especialmente nos anos 60. A proposta de Paulo Freire focava em investigar as causas do analfabetismo, enfatizando que as variadas oportunidades de aprendizado estavam entrelaçadas às desigualdades sociais, como sempre a população negra era a mais prejudicada. Freire adotou como fundamento a utilização de aspectos do dia a dia dos alunos para facilitar a aprendizagem, além de valorizar o diálogo como meio essencial para a troca de saberes.

Dessa forma, segundo Raposo (1982), diversas regiões do Brasil apresentam esforços comunitários que visam uma educação mais humanizada, com o objetivo de ajudar os alunos a compreenderem seu contexto social e, por meio da aprendizagem, ampliarem suas ações como agentes históricos capazes de atuar na sociedade em que vivem. Assim, as iniciativas que surgem das classes populares não se alinham a uma perspectiva que mantém o status a qual apenas prepara a população para o mercado de trabalho, mas procuram fundamentação ideológica que critique as desigualdades econômicas e sociais, frequentemente se contrapondo à ideologia predominante, uma vez que:

É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio (Haddad; Di Pierro, 2000).

Entre os movimentos mencionados por Haddad e Di Pierro, alguns se destacam por seu impacto na educação. Conforme Raposo, durante o Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura, realizado em Recife em 1963, existiam cerca de setenta e sete iniciativas ligadas à educação e à cultura popular em todo o Brasil, evidenciando a expansão desses movimentos em nível nacional. Um dos mais significativos desse período foi o Movimento de Educação de Base (MEB), que atuou em todo o país, enquanto muitos outros movimentos populares operavam predominantemente em suas localidades. É importante destacar um trecho da trajetória do MEB que ilustra seus objetivos e reflete a visão da educação de adultos naquela época. Com a mobilização e a conscientização crescente das classes populares, inclusive nas áreas rurais do Brasil, a Igreja Católica assumiu uma posição favorável, alinhando-se a sua doutrina e apoiando seus fiéis na luta por melhores condições sociais. O desejo de transformação social estava intrinsecamente ligado à superação de ideais conservadores, frequentemente promovidos pela própria Igreja.

Durante esse período, a luta pelos direitos das classes populares teve início nas áreas urbanas e posteriormente se expandiu para o campo. A Igreja reconheceu a importância de oferecer suporte tanto aos trabalhadores urbanos quanto aos rurais. Inspirando-se em práticas já implementadas na Colômbia, a educação voltada para adultos foi promovida por meio de escolas radiofônicas, que operavam com a ajuda de emissoras católicas. A trajetória do MEB se destacou pela colaboração do Governo Federal com esses programas educacionais, estabelecendo uma parceria entre a Igreja Católica e o Estado (Raposo, 1982).

Nos anos 1950 e 1960, os movimentos educacionais foram amplamente influenciados pelas ideias de Paulo Freire, que defendia uma abordagem pedagógica inovadora que valorizava a autonomia do aluno e a análise crítica da realidade, focada não apenas na alfabetização, mas também na formação política e reflexiva dos alunos.

Paulo Freire desenvolveu uma abordagem pedagógica inovadora, centrada na educação libertadora e na conscientização dos sujeitos. Sua proposta rompe com a concepção tradicional de ensino bancário, no qual o professor deposita conhecimentos nos alunos, e valoriza a participação ativa do educando no processo de aprendizado.

Para Freire (1987), a educação deve ser dialógica e problematizadora, permitindo que os alunos reflitam criticamente sobre sua realidade e se tornem agentes de transformação social. Esse modelo pedagógico baseia-se em três princípios fundamentais: o diálogo como essência do ensino, garantindo que o conhecimento seja construído coletivamente; a problematização da realidade, partindo das experiências concretas dos alunos e levando-os a questionar e compreender as condições sociais que os cercam; e a educação como prática da liberdade, estimulando a autonomia e a emancipação dos sujeitos para que atuem de forma crítica na sociedade.

Assim, após 1964, com o Golpe Militar no Brasil, houve uma interrupção das ações do Estado relacionadas a esses esforços, resultando na perseguição de indivíduos e grupos que apoiavam uma educação transformadora. Mesmo quando os programas se apresentavam como "educação popular", promoviam ideais alinhados às políticas do governo.

A educação popular no Brasil foi fortemente impactada pelo golpe militar, que reprimiu iniciativas educativas emancipatórias associadas a movimentos populares. Inspirada nas ideias de Paulo Freire, a educação popular buscava a conscientização crítica e a transformação social, sendo duramente perseguida pelo regime autoritário. No período pós-ditadura e na redemocratização, ressurgiu como ferramenta de resistência e inclusão social, consolidando-se em práticas ligadas a movimentos sociais e políticas públicas, como a EJA.

Segundo Gadotti (2005), a educação popular após 1964 passou a se articular com lutas por direitos sociais, mantendo seu caráter crítico e libertador. Brandão (1986) destaca que a educação popular se afastou de modelos institucionalizados, fortalecendo experiências comunitárias e de base. Para Freire (1987), a pedagogia da libertação permaneceu como eixo central, apesar das adversidades, reforçando a importância do diálogo e da participação ativa dos educandos na construção do conhecimento.

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), uma ação governamental sob a supervisão completa dos militares. O método utilizado apresentava uma fundamentação fraca, utilizando "palavras geradoras" como base das aulas. No entanto, essas palavras não refletiam a realidade dos alunos, mas sim uma

perspectiva tecnicista e a ideologia nacionalista do governo da época.

É importante destacar que a história da educação de jovens e adultos foi profundamente influenciada por movimentos sociais que enfatizavam, entre diversas demandas, a necessidade de metodologias e formação específica para docentes voltados ao ensino de adultos. Essa busca estava enraizada na exclusão social enfrentada por aqueles que não sabiam ler e escrever, que sofriam não apenas preconceitos relacionados ao analfabetismo, mas também discriminação por serem vistos como pessoas destituídas de cultura, conhecimento e inteligência, um grupo que em sua grande maioria era formado por pessoas negras. Além disso, esses movimentos sociais mostravam a importância da formação política e da conscientização sobre o papel do estudante como cidadão ativo.

Dentro desse cenário, o MOBRAL caracterizou-se como um retrocesso em relação à formação almejada por iniciativas anteriores, provocando uma ruptura política com os avanços conquistados. Quando as ações eram vistas como subversivas, seus praticantes e líderes enfrentavam repressão, como foi o caso do educador Paulo Freire, que foi forçado ao exílio e teve sua abordagem pedagógica banida. Nesse panorama, a principal marca do MOBRAL foi o rigoroso controle do governo sobre a educação de adultos e jovens. Com um enfoque em atender em larga escala, esse “movimento” assumiu uma perspectiva assistencialista e reparadora, em vez de ser tratado como a garantia de um direito, o que se torna claro pela responsabilidade atribuída ao Estado esse programa objetivava:

[...] promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo; cooperar com financiamentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico (Paiva, 1985, p. 293).

O MOBRAL não contava com o financiamento integral do Governo Federal, caracterizando assim uma gestão descentralizada da educação para adultos, pois o programa poderia ser administrado por meio de parcerias com diversas instituições públicas, privadas ou beneficentes.

Além de não receber financiamento do governo, o MOBRAL tinha como objetivo educacional ensinar habilidades básicas de leitura e escrita, matemática e o desenvolvimento de competências necessárias para o mercado de trabalho, justificando que a reintegração de cidadãos analfabetos à família e à sociedade era de grande importância.

No final dos anos 1970, houve um declínio no MOBRAL, resultado da descentralização e do aumento de responsabilidades do programa, que passou a incluir educação comunitária e a educação infantil. Diversas iniciativas foram sugeridas para garantir a continuidade das atividades do programa, mas ele não conseguiu alcançar as metas de eliminação do analfabetismo no Brasil (Haddad; Di Pierro, 2000).

Em 1971, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases, que transferiu ao Governo Federal a responsabilidade pela administração da educação para adultos, estabelecendo normas para o Ensino Supletivo. A Lei 5.692, datada de 11 de agosto de 1971, estabeleceu as seguintes diretrizes:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas (Brasil, 1971, s.p).

Embora o Ensino Supletivo tenha sua autonomia, ele estava integrado ao Ensino Regular, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. Essa estrutura educacional no país estabeleceu um padrão uniforme, que enfocava a escolarização de toda a população, ao passo que os movimentos sociais enfatizavam as realidades específicas dos estudantes e a percepção de classe. Assim, abordagens de ensino empregadas na época eram pautadas em uma lógica organizada e racional, focando em respostas ágeis para a educabilidade de grandes grupos. Considerando a época em que foi criado e posto em prática, o Ensino Supletivo fundamentou-se em metas ideológicas provenientes do regime militar, visando ao progresso do país por meio da capacitação da força de trabalho e do combate ao analfabetismo. Dessa forma, a educação atendia às demandas econômicas do mercado, oferecendo uma formação acelerada que tinha como objetivo assegurar mão de obra.

É importante destacar que tanto o MOBRAL quanto o Ensino Supletivo estavam

alinhados com os princípios predominantes da época militar. A investigação de suas diretrizes e objetivos revela a preocupação econômica que impulsionava a educação de adultos. Além disso, a estrutura dos programas educacionais reflete a tentativa de encontrar soluções ágeis que auxiliassem no crescimento do país, promovendo a inserção dos alunos na indústria.

Após a conclusão da Ditadura Militar e a restauração da democracia no Brasil, a educação para adultos foi estabelecida como um direito para todos os cidadãos na Constituição de 1988:

art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.- art 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições de acesso e permanência na escola - art 3: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação.

Desde esse momento, as administrações municipais e estaduais começaram a expandir suas ofertas da EJA, um movimento que se intensificou na segunda metade dos anos 1990, transformando significativamente o panorama da disponibilidade de vagas, que passaram a se concentrar nas escolas públicas, ao invés de permanecer nas instituições de ensino privadas.

O parecer CNE/CEB 11/2000 apresenta informações estatísticas que ajudam na compreensão do cenário da educação de adultos no Brasil durante a década de 1990. De acordo com o relatório, em 1996, cerca de 15 milhões de pessoas com 15 anos ou mais eram analfabetas no país, assim:

Se de 15 a 19 anos a percentagem é de 6%, a de 50 anos ou mais é de 31,5%”, ressaltando a existência de peculiaridades regionais, sendo as áreas mais pobres e/ou interioranas e pessoas com idade mais avançada as que apresentam maior número de analfabetos (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 55).

Ao longo de sua história, a EJA sempre esteve ligada à ideia de recuperar algo que foi perdido, seja no que diz respeito aos direitos dos cidadãos, ao tempo de educação formal ou às oportunidades de progresso econômico. Isso se deve ao fato de que a educação se tornou um elemento fundamental na busca por mobilidade social durante o processo de modernização. As iniciativas do governo federal, junto a estados e municípios, voltadas para a EJA, têm como principal objetivo mudar a percepção de um

país em desenvolvimento.

Assim, as funções de equalização, reparação e qualificação social foram centrais para a promoção deste modelo educacional, uma vez que a EJA deve atuar como uma forma de correção social para aqueles que não puderam frequentar a escola na idade apropriada, independentemente do motivo e, por isso, foram despojados não apenas de recursos tangíveis, mas também de habilidades sociais como ler e escrever, fundamentais para a interação na sociedade atual. Dessa forma, a EJA desempenha um papel restaurador ao assegurar o acesso ao direito à educação de qualidade que lhes foi retirado.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve poucos estímulos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No contexto da reforma educacional iniciada em 1995, que visava à estabilização econômica proposta pelo governo federal, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) trouxe mudanças em relação à legislação anterior, buscando integrar a EJA ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, formando assim a educação básica. No entanto, a Emenda Constitucional 14/1996, que estabeleceu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), concentrou investimentos públicos no ensino fundamental voltado a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, reduzindo assim o financiamento para a Educação Infantil, Ensino Médio e EJA. Com a ênfase em que estados e municípios deveriam ampliar o ensino fundamental, a EJA ficou em uma posição secundária, já que, no âmbito estadual, competia pelos recursos com o Ensino Médio, enquanto no municipal, com a Educação Infantil.

A responsabilidade pela oferta do Ensino Fundamental para jovens e adultos tornou-se atribuída a estados e municípios, deixando de ser uma obrigação do governo federal. Embora esse período tenha sido caracterizado pela descentralização da EJA, surgiram projetos como o Programa Alfabetização Solidária, instaurado em 1996, que foi administrado com fundos federais em parceria com contribuições de empresas filantrópicas e apoio de instituições de ensino superior. Também destaca-se o Programa Recomeço, que teve início em 2001 e visava a transferência de recursos federais para estados e municípios com baixos índices de desenvolvimento, permitindo a compra de equipamentos, materiais didáticos e a formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos são um documento fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e têm como objetivo integrar as ações dos governos federal, estadual e municipal. O Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 foi elaborado para estabelecer orientações para a EJA, levando em

conta seus fundamentos e propósitos, iniciativas tanto do setor público quanto privado, e as bases histórico-sociais e legais das diretrizes curriculares nacionais, entre outros aspectos.

No período em que Luís Inácio Lula da Silva esteve à frente do governo (2002-2006; 2006-2010), houve uma intensificação nos esforços para formalizar a EJA no ensino fundamental. Isso incluiu a expansão de políticas públicas relacionadas ao transporte, à alimentação e à distribuição de livros didáticos voltados para essa modalidade. Ademais, foram implementadas iniciativas como a fundação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo.

O Programa Brasil Alfabetizado, implementado pelo governo federal, não trouxe inovações significativas em comparação aos projetos anteriores. No entanto, é importante destacar que ele firmava parcerias com órgãos públicos em níveis estadual e municipal, bem como com instituições sem fins lucrativos ou de ensino superior que se dispusessem a ajudar na eliminação do analfabetismo.

Apesar de se reconhecer progressos na estruturação da EJA e na sua disponibilização pelos sistemas de ensino públicos, essa modalidade ainda se encontra de forma pouco consolidada e tem enfrentado desafios como a evasão escolar e a redução no número de matrículas. Entre os fatores que contribuem para essa situação estão a fragmentação de programas e políticas, a falta de uma distribuição e coordenação adequadas, além do descompasso entre a demanda dos alunos e a localização das instituições que oferecem essa forma de educação (Possani, 2007).

2.2 EJA E RACISMO: BARREIRAS E CAMINHOS

Conforme abordado, o racismo estrutural, conforme analisa Gomes (2021), está profundamente enraizado nas instituições brasileiras, incluindo o sistema educacional, e tem impactos diretos no acesso e na permanência de jovens e adultos negros na educação formal. O autor destaca que, no contexto da EJA, os alunos negros muitas vezes enfrentam a exclusão tanto simbólica quanto material, devido ao histórico de marginalização e à falta de representatividade nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. A formação de professores, portanto, precisa ser repensada, a fim de abordar as questões raciais de forma crítica e integradora.

Na EJA, o racismo se torna ainda mais explícito devido às condições específicas dessa modalidade de ensino, que atende predominantemente a alunos adultos, muitos dos quais pertencem a classes sociais mais baixas e são oriundos de territórios marginalizados. Segundo Lima (2021), "os alunos negros da EJA enfrentam um duplo desafio: o de conciliar suas experiências de vida com um currículo que, frequentemente, não os contempla, e o de lutar contra as barreiras impostas por um sistema educacional que perpetua as desigualdades raciais". O racismo, portanto, não apenas afeta o acesso dos alunos negros à educação, mas também limita suas oportunidades de aprendizagem, pois o currículo raramente se adapta às suas realidades e necessidades.

E de acordo com Silva (2020), a EJA, ao ser voltada principalmente para a inclusão dos adultos em um sistema educacional formal, precisa incorporar práticas pedagógicas que desconstruam as barreiras raciais, promovendo um ensino que dialogue com a realidade e as vivências desses alunos". Ferreira (2018) destaca que a educação de jovens e adultos precisa ser repensada para incluir conteúdos que atendam à realidade dos alunos negros, promovendo um ensino que seja inclusivo e que reconheça a história e a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros à formação do Brasil.

Nesse cenário, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge como uma peça-chave na disseminação desses princípios. Ao oferecer oportunidades educacionais para adultos que não tiveram acesso à educação na idade apropriada, a modalidade EJA se torna uma ferramenta crucial para a democratização do conhecimento e a promoção da inclusão social, uma vez que:

Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo. (Gomes; Jesus, 2013, p. 22).

No caso dos jovens, negros/as, alunos/as pobres presentes na modalidade de ensino da EJA, Arroyo persegue as respostas a essa questão, tendo como foco os sujeitos coletivos. Para ele, é preciso:

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos (...). Superar a ideia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos frequentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres. Que coletivos são esses? É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais. Pensar em conhecimentos para

coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos. Um ponto que chama muito a atenção nesses coletivos é a luta por sua identidade, a luta por sua cultura: cultura negra, memória africana, memória quilombola, memória do campo, memória das mulheres, memória dos atingidos por barragens. Essas são as grandes questões que eles colocam. Mas, quando chegam à escola, ninguém lembra que é atingido pela barragem, que é quilombola, que é do campo, que é do MST, não importa. É simplesmente alguém que está no estágio A, no estágio B, no primeiro segmento, no segundo segmento. [...] O que isso poderia significar para um currículo de EJA? (Arroyo, 2011, p. 15-16).

Reconhecer a diversidade como um elemento central na constituição histórico-social, cultural e étnico-racial brasileira dentro dessa modalidade exige superar as marcas de um passado colonizador, escravocrata e elitista. Essa perspectiva histórica se reflete na superioridade física, mental e de visão de mundo que favorece um pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o econômica e politicamente, enquanto margina a maior parte da população. Superar essa herança implica também combater preconceitos e discriminação, que perpetuam as desigualdades sociais, reeducando as relações étnico-raciais, conforme estipulado pela legislação vigente (Brasil, 2009).

No âmbito da política educacional para jovens e adultos, o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial aponta para a necessidade de uma ação contínua, com objetivos claros, como: promover o acesso, a permanência e o sucesso de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e outros grupos discriminados, em todos os níveis de ensino, considerando as modalidades de EJA e a educação tecnológica; reduzir a evasão escolar e a defasagem idade/série dos estudantes pertencentes a grupos étnico-raciais discriminados; combater o analfabetismo entre essas populações; e promover a inclusão do quesito raça/cor nas fichas de coleta de dados escolares, seguindo a categorização do IBGE (Brasil, 2009).

A participação ativa de militantes negros/as e ativistas da educação de jovens e adultos em espaços de diálogo institucional, como os Fóruns Estaduais de EJA ou da Diversidade Étnico-racial, tem sido crucial para destacar a importância das questões étnico-raciais na sociedade brasileira. Essa participação é impulsionada pela alta taxa de matrícula de negros/as na modalidade EJA e pela implementação de políticas afirmativas, como as Leis 10.639/03 e 11.645/03, que tornam obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares.

Apesar do avanço das leis, ainda não é suficiente para garantir igualdade racial. Uma transformação profunda da perspectiva político-cultural nas estruturas de governo é urgente, o que exige uma interatividade intensa entre os órgãos governamentais

responsáveis pela formulação e execução das políticas públicas de combate ao racismo e promoção da igualdade.

A partir dos anos 2000, especialmente a partir de 2003, as políticas sociais voltadas para a igualdade, incluindo as legislações do Ministério da Educação, plantaram as sementes das ações afirmativas nas políticas públicas. Exemplos disso são as iniciativas nos estados brasileiros e universidades para a criação e implementação de ações afirmativas no ingresso e permanência no ensino superior, com base na Lei de Cotas (Lei 12.711/2012, reformulada pela Lei 14.723/2023), que destina uma porcentagem das vagas às cotas raciais, permitindo que os candidatos concorram às vagas reservadas apenas caso não alcancem as notas para as vagas de ampla concorrência.

A EJA, por sua vez, insere-se na esfera das demandas por ações afirmativas, sendo uma modalidade educativa voltada para segmentos sociais historicamente excluídos. Ela desempenha um papel essencial na promoção da inclusão e da equidade educacional, especialmente considerando a história de exclusão dos negros no país. A EJA tem se mostrado uma ferramenta vital na democratização do acesso à educação, permitindo que aqueles que não puderam concluir seus estudos na idade regular tenham uma nova oportunidade de retomar sua formação acadêmica.

Além disso, a falta de materiais didáticos adequados, a ausência de formação continuada e a sobrecarga de trabalho são questões recorrentes apontadas pelos docentes da EJA, que dificultam a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos negros. De acordo com Souza (2019), o racismo no ensino da EJA, muitas vezes, se manifesta na marginalização dos conteúdos e na falta de sensibilidade por parte dos educadores ao lidar com a diversidade racial e cultural". A escassez de recursos e a resistência de alguns educadores em lidar com temas como a história afro-brasileira e a cultura negra reforçam a invisibilidade dos sujeitos negros no espaço escolar.

Ampliar essa análise significa investigar como escolas e educadores enfrentam os desafios de aplicar os princípios da Lei nº 10.639/03 na prática educacional da EJA. É fundamental avaliar de que maneira a conscientização sobre a diversidade étnico-cultural influencia não apenas a estrutura curricular, mas também a dinâmica da sala de aula e o ambiente escolar como um todo.

2.3 O CONTEXTO DA EJA E DA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM CAMPO GRANDE - MS

A constituição histórica do Estado de Mato Grosso do Sul revela a diversidade de trajetórias dos estudantes da EJA. Entre eles, incluem-se povos das águas, do campo e da floresta, migrantes de países fronteiriços como Paraguai e Bolívia, pessoas privadas de liberdade e estudantes da Educação Especial. Nos municípios com maior concentração de atividades econômicas, observa-se que muitos estudantes trabalhadores buscam a EJA como oportunidade para concluir os estudos, muitas vezes por exigência do próprio mercado de trabalho. Além disso, há aqueles que almejam ingressar no Ensino Superior, reconhecendo o valor da educação no exercício da cidadania e a necessidade de qualificação para o mundo profissional (SED-MS, 2022).

A modalidade de Educação a Distância (EaD) tem sido desenvolvida como alternativa para atender às demandas educacionais da sociedade contemporânea, especialmente no enfrentamento da distorção idade/ano, na oferta de ensino para populações afastadas dos centros urbanos e na superação de outras barreiras de acesso à educação presencial (SED-MS, 2022).

A oferta da EJA na modalidade EaD contribui para a escolarização de jovens, adultos e idosos, ampliando oportunidades educacionais por meio de modelos flexíveis de ensino e aprendizagem. Para isso, são utilizadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), permitindo maior flexibilidade no processo educativo, tanto em relação ao tempo quanto ao espaço (SED-MS, 2022).

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS 2014–2024) estabelece, entre suas metas, a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional (Meta 9). A Estratégia 9.4 do plano enfatiza a importância de assegurar a oferta gratuita da EJA para todos que não tiveram acesso à educação básica na idade apropriada, incluindo a modalidade a distância como uma possibilidade.

Apesar dos desafios na implementação da EJA na EaD, é possível desenvolver um ensino mais dinâmico e enriquecido pelo uso de novas tecnologias. No entanto, para garantir uma formação sólida e significativa, é essencial fortalecer o papel do professor no processo educativo, evitando a tendência ao aligeiramento e à fragmentação do conhecimento (SED-MS, 2022).

A EJA mais especificamente na rede municipal de ensino de Campo Grande - MS, é ofertada em 11 escolas, incluindo a Escola Municipal Osvaldo Cruz, que é dedicada exclusivamente a essa modalidade e disponibiliza aulas nos períodos matutino, vespertino e noturno, em 2024, somente nela, mais de 300 alunos estavam matriculados nas fases iniciais e finais da EJA.

A EJA nas escolas da REME é organizada em quatro fases de ensino: a Fase Inicial I, que abrange turmas de alfabetização dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; a Fase Inicial II, correspondente às turmas de alfabetização dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental; a Fase Intermediária, que envolve as turmas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental; e a Fase Final, que engloba as turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

No período noturno, as disciplinas de Arte e História enfrentam uma carência de professores, uma vez que muitos desses profissionais atendem até quatro escolas para completar a carga horária de 20 horas semanais, enquanto outros apenas complementam o horário das aulas diurnas. Essa situação decorre da redução da carga horária dessas disciplinas e da diminuição do número de turmas de EJA, em razão da baixa procura nos últimos anos. Em Campo Grande, quatro escolas foram fechadas, e o objetivo é reorganizar a oferta de EJA em apenas cinco escolas, uma em cada região da cidade e uma localizada na região central.

É importante lembrar que Campo Grande é subdividida em sete regiões: Centro, Segredo, Anhanduizinho, Imbirussu, Lagoa, Bandeira e a Região do Prosa, que será o foco da nossa pesquisa. Conforme discutido anteriormente na Associação Campogrande de Professores (ACP) entre os docentes da EJA e a diretoria do sindicato, essas cinco escolas não seriam suficientes para atender à demanda de alunos da EJA. Foram identificados dois problemas principais: o primeiro diz respeito à lotação dos professores do período noturno, muitos dos quais possuem outros compromissos durante o dia, o que os impede de serem designados para outras escolas nesse período. O segundo problema está relacionado ao acesso dos alunos, já que a centralização da oferta de ensino em apenas cinco escolas dificultaria o deslocamento dos estudantes, muitos dos quais vêm de longas jornadas de trabalho, têm filhos pequenos e enfrentam outras dificuldades que precisam ser consideradas antes da implementação dessas mudanças.

Para compreender melhor esse contexto, uma vez que não dispomos de dados específicos e percepções dos professores, esta pesquisa foi realizada com o intuito de preencher essa lacuna de informações. Assim, este tópico apresenta e analisa os resultados

das entrevistas realizadas com professores que ministram aulas de Arte e História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS, buscando compreender suas percepções, desafios e práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à aplicação da Lei 10.639/2003 e à abordagem da diversidade racial no ambiente escolar.

A pesquisa aqui apresentada justifica-se pela necessidade de compreender as especificidades da EJA na REME de Campo Grande – MS, com foco nos desafios enfrentados pelas escolas e professores que oferecem essa modalidade. A EJA é uma importante ferramenta de inclusão educacional, proporcionando aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade apropriada a oportunidade de retomar a trajetória educacional. No entanto, o contexto da EJA no município de Campo Grande apresenta particularidades que merecem ser investigadas, como a concentração de oferta no período noturno, o número reduzido de alunos e as condições de infraestrutura nas escolas. Além disso, é essencial compreender como diferentes unidades de ensino lidam com as especificidades do público atendido, bem como com foco deste estudo a Lei 10.639/03.

2.4 SUGESTÕES PARA O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03 NA EJA

De acordo com Paulo Freire (1984), a cultura demanda uma visão abrangente e profunda, que seja corajosa e poética. Assim, o olhar entre pessoas de diferentes culturas necessita de colaborações solidárias para que os desafios da reflexão estética possam levar a uma integração cultural e social. Freire defende uma educação voltada para a cidadania, a qual deve englobar as dimensões ética e estética, afirmando que: “A imprescindível transição da ingenuidade para a criticidade não pode ou não deve ser realizada sem uma formação ética rigorosa sempre acompanhada da estética.” (Freire, 1996, p. 32).

Nessa perspectiva, a interpretação será influenciada pela cultura em que a pessoa está inserida. De acordo com Piaget (1976, p.46):

Uma constatação nunca é independente dos instrumentos de registro de que dispõe o sujeito e que estes instrumentos não são puramente perceptivos, mas consistem em esquemas pré-operatórios ou operatórios aplicados a percepção atual e podendo modificar os dados desta num sentido, seja precisão suplementar, seja de deformação.

O educador, ao facilitar as experiências culturais dos alunos no contexto escolar, precisa prestar atenção à formação do olhar crítico. Isso porque a maneira como as pessoas compreendem o mundo em suas rotinas diárias é diferente da percepção de acordo com seus recortes, visto que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares, chegam a ela com saberes socialmente construídos na prática comunitária- mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1996, p. 30).

É responsabilidade do educador observar os diversos assuntos que efetivamente auxiliarão na formação de significados para o aluno, considerando que o ambiente escolar e as experiências artísticas oferecem chances para reconhecer expressões histórico-sociais.

Barbosa (2001) sustenta que, em uma sociedade dependente como a brasileira, é essencial batalhar pela preservação da identidade cultural, despertando a consciência em relação aos modelos educacionais que são impostos por intervenções internacionais. Esta consciência histórica é vital para proteger a cultura nacional contra a invasão cultural de fora, sendo que o ensino de arte nas escolas desempenha um papel fundamental nesse processo ao promover a humanização e o desenvolvimento da consciência dos estudantes.

A Lei 10.639/03 está profundamente enraizada na busca por uma educação crítica, inclusiva e libertadora, que reconheça e valorize as experiências e identidades dos grupos historicamente marginalizados, especialmente a população negra. Bell Hooks, em sua teoria pedagógica, destaca a importância de uma educação que seja capaz de transformar a realidade social e emancipar os indivíduos por meio da consciência crítica e do reconhecimento das diversas perspectivas e vozes presentes no ambiente escolar. Essa abordagem pedagógica se alinha com os princípios da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, com o intuito de combater o racismo e promover a valorização da identidade negra.

Bell Hooks (1952-2021) foi uma intelectual, escritora e ativista feminista cujo trabalho teve um impacto significativo nos campos da educação, teoria crítica, feminismo negro e estudos culturais. Seu pensamento é marcado pela defesa de uma educação libertadora, baseada no diálogo, na inclusão e na valorização das múltiplas vozes dentro do espaço escolar. Influenciada por Paulo Freire, Hooks propôs uma pedagogia engajada, na qual o aprendizado é um processo coletivo que fortalece a consciência crítica e

promove a transformação social. Sua obra enfatiza a interseccionalidade entre raça, gênero e classe, demonstrando como essas estruturas influenciam as experiências educacionais e reforçam desigualdades sistêmicas. Ao questionar os modelos tradicionais de ensino, ela convida educadores e alunos a repensarem a educação como um ato de resistência e liberdade.

A distinção entre a educação como prática da liberdade e a educação que apenas reforça a dominação reside na forma como compreendemos o papel da educação na sociedade. Como destaca Bell Hooks (2017, p. 17), “na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse ou pelos outros, por ouvir a voz dos outros, por reconhecer a presença dos outros.” Essa perspectiva evidencia que a educação vai além da mera transmissão de conhecimento; ela é um espaço de interação, escuta e construção coletiva.

A educação como prática da liberdade, conceito inicialmente desenvolvido por Paulo Freire, enfatiza o potencial transformador do ensino ao capacitar os indivíduos para o pensamento crítico, a análise do mundo ao seu redor e a ação consciente para a mudança social. Esse modelo pedagógico busca romper com estruturas opressivas, permitindo que os estudantes compreendam sua realidade e se tornem protagonistas na luta por justiça, igualdade e autonomia. Dessa forma, a educação torna-se um instrumento de emancipação, impulsionando a participação ativa dos alunos na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Por outro lado, quando a educação opera apenas como mecanismo de dominação, ela se limita a reproduzir desigualdades, mantendo o status e inibindo a reflexão crítica. Nessa abordagem, o ensino reforça hierarquias sociais, impondo uma única perspectiva de mundo e restringindo o desenvolvimento do pensamento autônomo e criativo dos alunos. Assim, a diferença essencial entre essas visões educacionais não está apenas em seus métodos, mas no compromisso com a formação de indivíduos que possam atuar como agentes de transformação ou, ao contrário, serem condicionados a aceitar passivamente as estruturas vigentes. Nesse sentido:

O prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e a apatia, onipresentes que tanto caracteriza o modo como professores, alunos sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula (Hooks, 2017, p.21).

Essa citação de Bell Hooks enfatiza a relevância da comunidade na sala de aula, destacando-a como um espaço de interação, aprendizado coletivo e diálogo. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação não é um processo isolado, mas essencialmente social, no qual o reconhecimento e a valorização das múltiplas vozes e perspectivas são fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência crítica e empática.

Por outro lado, a concepção de que a educação serve apenas para reforçar a dominação sugere que as instituições de ensino funcionam como instrumentos do poder hegemônico, estruturadas para perpetuar e legitimar as desigualdades sociais. Nesse sentido, a educação pode ser utilizada como ferramenta de controle, na qual ideologias dominantes são reproduzidas para manter o status e reforçar hierarquias sociais. Isso se manifesta, por exemplo, na marginalização de determinados grupos, na imposição de uma visão de mundo única e na limitação do pensamento crítico e da criatividade. Em contraponto a esse cenário, Hooks argumenta que:

O aprendizado é um lugar onde o Paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas imitações, continua sendo um ambiente de possibilidade. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente, do coração, que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da Liberdade (Hooks, 2017, p.273).

Discutir essa questão exige a consideração de diferentes contextos educacionais, sistemas de ensino e abordagens pedagógicas. Embora algumas práticas educacionais perpetuem a dominação e a opressão, há também experiências que capacitam os indivíduos a questionar e transformar estruturas sociais injustas. Dessa forma, é fundamental analisar criticamente as políticas educacionais, os currículos escolares e as práticas pedagógicas, buscando construir uma educação que promova, de fato, a liberdade, a justiça e a equidade.

Ao reconhecer e incorporar a diversidade cultural no processo educativo, adotamos uma abordagem inclusiva que respeita e valoriza as múltiplas identidades, experiências e perspectivas dos alunos. Essa prática não apenas enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também fortalece o senso de pertencimento e empoderamento dos estudantes, permitindo que se vejam representados e compreendidos, visto que:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (Hooks, 2017, p.63).

Ao ajustarmos nossa abordagem pedagógica para incluir a diversidade cultural, proporcionamos uma educação mais significativa e alinhada às vivências dos alunos, preparando-os para atuar em um mundo cada vez mais plural. Isso envolve a incorporação de diferentes perspectivas, autores e contextos culturais no currículo, além da promoção de debates e atividades que reconheçam e valorizem a multiplicidade de identidades e experiências.

Como educadores, temos tanto o poder quanto a responsabilidade de impactar significativamente a vida de nossos alunos. Adotar uma pedagogia engajada significa reconhecer esse papel e utilizá-lo para inspirar e capacitar os estudantes a se tornarem agentes de transformação em suas próprias vidas e comunidades. Essa postura fortalece o vínculo entre professor e aluno e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Um ensino engajado vai além da simples transmissão de conhecimento; ela busca desenvolver a consciência crítica e a capacidade de atuação responsável e transformadora. Esse compromisso implica incentivar os alunos a questionar e, refletir sobre as desigualdades e injustiças presentes na sociedade e buscar caminhos para promover mudanças positivas.

Assim como Bell Hooks propõe, a implementação da Lei 10.639/03, principalmente em contextos como o da EJA deve ser entendida como uma prática pedagógica que vai além da simples inclusão de conteúdos no currículo escolar, sendo uma ferramenta de transformação social. A lei visa não só o conhecimento histórico, mas também a construção de um ambiente educacional onde os alunos, especialmente os negros, possam se ver representados e valorizados em sua totalidade. A proposta de Hooks de uma educação que promova o diálogo, a troca de experiências e o reconhecimento das vozes marginalizadas ressoa diretamente com a aplicação da Lei 10.639/03, que busca dar visibilidade e voz às culturas afro-brasileira e africana dentro do espaço educacional, transformando a sala de aula em um espaço de libertação, respeito e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A implementação efetiva da Lei 10.639/03 na EJA exige um conjunto de estratégias que envolvem a formação docente, a produção de materiais didáticos específicos, a adoção de metodologias ativas, o envolvimento da comunidade escolar e a avaliação contínua das práticas pedagógicas. Esses aspectos são fundamentais para garantir que a história e a cultura afro-brasileira sejam integradas de forma significativa ao currículo, promovendo uma educação antirracista e inclusiva.

Um dos principais desafios para essa aplicação é a formação continuada dos educadores. Muitos professores não possuem capacitação específica para abordar a temática afro-brasileira e africana de maneira crítica e contextualizada. Segundo Pizauro e Silva (2016), a formação docente desempenha um papel essencial na implementação da legislação, pois proporciona aos educadores as ferramentas teóricas e metodológicas necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial. Dessa forma, é imprescindível a oferta de cursos, oficinas e seminários que aprofundem o conhecimento dos professores sobre relações étnico-raciais e promovam reflexões sobre o racismo na educação.

Além da formação docente, a disponibilidade de materiais didáticos específicos é um fator determinante para a efetividade da lei na EJA. Santos (2014) destaca que a ausência de recursos pedagógicos adequados compromete a abordagem da cultura afro-brasileira, resultando em uma aplicação superficial da legislação. Portanto, é fundamental que sejam produzidos e distribuídos livros, apostilas, jogos e outros materiais que contemplem narrativas afrocentradas e respeitem as especificidades dos estudantes da EJA, considerando sua trajetória de vida, linguagem e experiências sociais.

A adoção de metodologias ativas também se mostra uma estratégia eficaz para a implementação da Lei 10.639/03. Segundo Carvalho (2018), práticas pedagógicas dinâmicas, como projetos interdisciplinares, oficinas culturais, contação de histórias e releituras artísticas, contribuem para o fortalecimento da identidade dos estudantes negros e ampliam a compreensão crítica sobre o racismo e a resistência negra. Essas metodologias incentivam o protagonismo dos alunos e possibilitam uma aprendizagem significativa, conectando os conteúdos à realidade social e cultural dos educandos.

A resistência negra sempre fez parte da história do Brasil. Desde as revoltas dos escravizados até os movimentos atuais, a luta contra o racismo se expressa de várias maneiras através do ativismo, da cultura e da produção intelectual. O movimento negro tem desempenhado um papel crucial na cobrança ao Estado por políticas de reparação, como as cotas raciais no ensino superior e no serviço público (Santos, 2022).

O envolvimento da comunidade escolar é outro elemento central para o cumprimento da lei. Silva (2017) enfatiza que a participação ativa de gestores, professores, alunos e famílias é essencial para a construção de uma educação antirracista. A realização de eventos culturais, rodas de conversa com representantes dos movimentos negros, visitas a comunidades quilombolas e exposições de artistas afro-brasileiros são algumas das iniciativas que podem fortalecer o compromisso da escola com a valorização da cultura negra.

Por fim, a avaliação e o monitoramento contínuo das práticas pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/03 são fundamentais para garantir sua eficácia na EJA. Pereira e Ferreira (2014) apontam que a ausência de mecanismos de avaliação compromete a continuidade das ações educativas voltadas à temática afro-brasileira. Dessa forma, é necessário estabelecer indicadores de acompanhamento, como a inserção da temática nos planos de ensino, a frequência de formações para docentes e o impacto das atividades no desenvolvimento dos alunos.

Portanto, a efetivação da Lei 10.639/03 na EJA depende de um esforço conjunto entre educadores, gestores e comunidade, de modo a garantir que a história e a cultura afro-brasileira sejam abordadas de maneira crítica, reflexiva e permanente. A adoção das estratégias mencionadas, embasadas em estudos acadêmicos, contribui para uma educação mais inclusiva e comprometida com a justiça social.

2.5 A LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE ARTE E HISTÓRIA

A implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas unidades escolares brasileiras, representou um avanço significativo na luta contra o racismo e na promoção da valorização da identidade afro brasileira e africana. Essa legislação busca corrigir distorções históricas, desconstruir estereótipos e resgatar a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira.

No entanto, a efetivação da Lei 10.639/2003, ainda enfrenta desafios significativos, a maioria dos professores ainda não incorpora de forma adequada os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira em seus currículos, e muitos não receberam e ainda não recebem formação específica para abordar esses temas de maneira adequada e sensível.

Salientamos que a escola tem que se reinventar para implantar a obrigatoriedade da Lei em suas práticas, além de trabalhar constantemente para superar o racismo, reconhecer e valorizar as raízes africanas da população brasileira, que sofre com a exclusão e invisibilidade. Persistem resistências por parte de alguns setores da sociedade, que se opõem a qualquer tentativa de reconhecimento e valorização da identidade negra.

O conhecimento é uma arma eficiente contra o racismo e outros preconceitos, como bem explana Fernando Henrique Cardoso:

Não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo. Neste como em tantos outros assuntos o saber é o melhor remédio. Não era por acaso que o fascismo queimava livros. (Cardoso apud Munanga, 2000, p. 9)

A aprovação da lei 10.639 legitimou para as práticas sociais e proposições do movimento negro brasileiro, resultado de lutas e reivindicações que representam para todos os brasileiros e não apenas para a população negra um avanço na luta antirracista.

Na prática, as questões raciais são trabalhadas na escola de forma bastante superficial, um dos motivos é novamente o mito da democracia racial que assombra o inconsciente dos brasileiros, ainda hoje e prejudica a análise da diversidade que é natural de cada indivíduo, mais uma vez o direito a diferença não é vivenciado e nem exercido. Não é comum em nosso dia a dia falar de questões raciais ou, simplesmente falar as palavras “negro” e “negra” significa discriminação, as pessoas apresentam dificuldade de falar que alguém é negro. Na sala de professores, durante conversas, é comum se referirem a um estudante negro usando a expressão, “aquele moreninho da última fileira” ou “aquela menina cor de chocolate”. E não são raros os casos de pessoas negras que preferem ser denominadas como “morenas”. Percebemos como que é urgente trabalhar, inclusive a linguagem, além da autoestima para que esse tipo de atitude em relação a si mesmo mude.

A promoção da educação antirracista e a valorização da diversidade étnico-cultural são imperativos éticos e legais que devem orientar a prática educativa em todas as suas dimensões, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Ainda há um longo caminho a percorrer para garantir o acesso universal à educação de qualidade e promover a plena participação cidadã de todos os brasileiros.

Consolidou-se a visão de que a capacidade de leitura e escrita estava diretamente associada ao exercício pleno da cidadania. O adulto analfabeto era frequentemente considerado incapaz de compreender seus direitos e deveres, o que limitava sua participação na vida política e social do país. A negação do direito de voto ou de ser votado para aqueles que não possuíam habilidades básicas de leitura e escrita evidenciava as desigualdades sociais e educacionais presentes na sociedade brasileira da época. A superação desse paradigma da década de 1940 exigiria não apenas uma abordagem voltada para a alfabetização, mas também uma transformação nas estruturas sociais que perpetuavam a marginalização daqueles que não tinham acesso à educação.

A concepção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma abordagem dinâmica e necessária ganha ainda mais relevância quando contextualizada com a Lei 10.639/2003. Esta legislação, promulgada no Brasil, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino, incluindo a modalidade EJA. Ao conectar esses dois elementos, vislumbramos uma perspectiva enriquecedora que ultrapassa os limites tradicionais da educação.

A Lei 10.639/2003 representa um marco crucial na promoção da diversidade e igualdade no sistema educacional brasileiro. Ao incluir o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a legislação não apenas reconhece a pluralidade étnica do país, mas também busca corrigir lacunas históricas e promover uma educação mais inclusiva. Nesse contexto, a modalidade EJA, como uma ferramenta de acesso à educação para adultos que não tiveram oportunidade na idade apropriada, assume um papel significativo na disseminação desses princípios. Mas que isso, representa um ponto de virada significativo na trajetória do sistema educacional brasileiro.

Essa legislação, transcende a mera inclusão de conteúdo programático, desencadeia um movimento mais amplo em direção à promoção da diversidade e igualdade, reconhece a importância de corrigir lacunas históricas e de construir uma educação mais inclusiva.

Ao incluir o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei 10.639/2003 reconhece a riqueza da pluralidade étnica do Brasil. Essa medida não apenas busca corrigir distorções e omissões históricas que marginalizaram determinados grupos, mas também visa a construir uma narrativa educacional que reflita a verdadeira diversidade cultural do país. Dessa forma, a legislação sinaliza para uma abordagem mais abrangente e representativa da história brasileira.

Segundo Nilma Lino Gomes e Rodrigo Edenilson de Jesus em seu artigo “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola” na Perspectiva da Lei 10.639/2003: Desafios para a política educacional e indagações para a Pesquisa, a escola tem que reinventar-se, reestruturar-se, questionar-se para instituir a obrigatoriedade, como já mencionamos. Sabemos que há um distanciamento da temática, é evidente que seus pressupostos não estão relacionados com a rotina da escola, e que ainda há muito a ser feito, mesmo após anos de criação da lei 10.639/03.

Essa lei representa para os brasileiros um “divisor de águas”, não só reconhece raízes e culturas responsáveis pela formação do nosso povo, como também dá visão e legitimidade aos afrodescendentes e sua história. O tema “Beleza Negra”, por exemplo, deve trazer uma abordagem positiva, com legitimidade, para que os discentes negros se vejam como belos e sem a obrigação de seguir os padrões de beleza impostos pela mídia branca e racista.

A valorização da identidade negra é necessária também pela aceitação. Quando eles resolvem passar pela transição para o seu cabelo natural, assumem seus cachos e abandonam de vez a chapinha, se veem e são vistas como vencedoras. Tais elementos e comportamentos remetem como a memória, a ancestralidade e a musicalidade, como instrumentos de transmissão de conhecimentos e se usados pelo professor como um recurso, geram a elevação da autoestima nestes jovens.

Segundo Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus na pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/2003:

Desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa, para avançar no processo de implantação de uma educação mais democrática e igualitária e que combata o racismo é preciso ouvir aqueles que estão à frente de todo o processo. É preciso conhecer o que já foi feito, o que vem sendo realizado e também identificar o que ainda precisa ser executado no que se refere à educação e racismo na escola. Existem materiais e diversas publicações, como livros, artigos, pesquisas e teses sobre a temática africana no Brasil, o que precisamos fazer agora é colocar tudo isso em prática. E para que isso seja feito é preciso conhecer e reconhecer a escola e o professor e saber o que pensam sobre o assunto (Gomes; Jesus, 2016).

Nesse cenário, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge como uma peça-chave na disseminação desses princípios. Ao oferecer oportunidades educacionais para adultos que não tiveram acesso à educação na idade apropriada, a

modalidade EJA se torna uma ferramenta crucial para a democratização do conhecimento e a promoção da inclusão social.

Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo. (Gomes; Jesus, 2013, p. 22).

A modalidade EJA ao abraçar a diversidade cultural como parte integrante de seu currículo, não apenas atende aos requisitos legais da Lei 10.639/2003, mas também se posiciona como um agente transformador na construção de uma sociedade mais justa. A área de Arte exerce uma função essencial na educação étnico-racial, pois possibilita uma abordagem singular sobre temas como identidade, diversidade cultural e a apreciação das diversas expressões artísticas de grupos étnicos e raciais. Por meio da Arte, podemos incentivar uma análise crítica acerca da história e da atualidade das relações raciais no Brasil e no mundo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A Arte oferece um espaço para reconhecer e valorizar as expressões culturais de diversos grupos, incluindo indígenas, africanos, afro-brasileiros, entre outros, que frequentemente foram deixados à margem na narrativa histórica predominante. Além disso, a área de Arte tem o potencial de desconstruir estereótipos e preconceitos profundamente enraizados na sociedade. Ao abordar diferentes pontos de vista, as obras de arte podem contestar interpretações simplistas e estimular uma compreensão mais abrangente das realidades de várias comunidades.

Através da análise de obras de arte e expressões culturais de variados grupos étnicos e raciais, os estudantes têm a oportunidade de cultivar uma compreensão mais profunda e um respeito pela diversidade, enriquecendo suas experiências e visões sobre outras culturas. A Arte proporciona uma plataforma para que esses grupos afirmem suas identidades, recontem suas narrativas e preservem suas tradições. Esse processo é fundamental para fortalecer a sensação de pertencimento, tanto em relação à sua própria cultura quanto à comunidade mais ampla.

A área de Arte pode servir como um ambiente para incentivar a troca intercultural, proporcionando aos alunos a oportunidade de explorar e se envolver com a história, as crenças e as tradições de outras coletividades. Isso favorece uma formação mais coesa e

menos segmentada. Assim, a Arte desempenha um papel educacional fundamental ao permitir que os estudantes valorizem e reconheçam as diferentes culturas e vivências que compõem a sociedade, ajudando a promover uma educação mais equitativa e antirracista.

Dessa perspectiva, examinamos a Lei 10.639/03 e suas implicações específicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial nas disciplinas de arte e história, uma modalidade que surge como alternativa para atender indivíduos que, por diversas razões, não frequentaram a escola na idade apropriada, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (LDB, 1996).

Ao avançar nessa análise, buscamos não apenas compreender a articulação entre a Lei 10.639/03 e a EJA, mas também explorar como a educação, ao proporcionar o acesso à leitura e escrita, torna-se um agente transformador na construção de uma cidadania plena. A integração eficaz desses elementos é crucial para garantir que a educação cumpra seu papel na formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade contemporânea.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana (2004), mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais; Instalação,

nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC; Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

Em resumo, a EJA no Brasil, em especial as disciplinas de arte e história, tem um papel fundamental na promoção da equidade educacional e na valorização da história e cultura do negro. Ao reconhecer e enfrentar as desigualdades históricas e estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro, as disciplinas de história e arte podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, onde todos os indivíduos tenham igualdade de oportunidades e sejam valorizados em sua diversidade.

3 CAPÍTULO 3 – CAMINHOS PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Os estudos realizados pelo movimento social negro e por pesquisadores das relações raciais no campo da educação denunciam, há muitos anos, as desigualdades persistentes nos processos de escolarização. Mais recentemente, análises conduzidas por órgãos governamentais também evidenciam a gravidade e a multiplicidade dessas desigualdades. Elas afetam a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira em diferentes áreas e comprometem o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos (Henriques, 2001; Munanga, 2001; Gomes, 2011).

Anos de estudo, a reprovação, a evasão, a distorção idade-série, os currículos escolares desenvolvidos, o desempenho dos estudantes, a relação professor-estudante, a qualidade do equipamento escolar e sua localização, entre outros indicam também as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares. Consequência disso, foi o aumento das variáveis utilizadas nas análises e das desvantagens escolares, porém com elas um melhor entendimento para o fenômeno das desigualdades raciais na educação e dos mecanismos escolares de discriminação existentes.

Para falarmos sobre educação, sobretudo, educação da população negra, precisamos destacar que o conceito de educação não se limita apenas ao aspecto instrucional, é mais amplo e carrega em si elementos que são construídos histórica e socialmente, e incorpora os próprios avanços da sociedade moderna.

Rosemberg (1988) em seu texto intitulado afirma que na sociedade brasileira existem desigualdades e preconceitos raciais muito intensos, antes eram amparados pela própria escravidão e posteriormente pelo mito da democracia racial, ou o “racismo cordial”.

Entendemos que o racismo estruturante das desigualdades submete a população negra, pois, e determina as suas condições sociais por gerações. E maneira como um dos elementos de estratificação social se materializa na cultura no comportamento e nos valores dos indivíduos das organizações sociais da sociedade brasileira, que perpetua uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros/as.

O autor ainda completa que, na América Latina e, em especial, no Brasil, a classificação racial se norteia em características fenotípicas e socioeconômicas, ou seja,

na passagem da linha da cor, e o que é mais grave, considera que o “dinheiro embranquece”, os pretos e pobres ganham menos que os brancos, enfrentam dificuldades, e conseqüentemente, o acesso e a permanência escola. Apresentam os piores indicadores, inclusive menos anos de escolaridade e evidenciam um atraso escolar mais significativo que os brancos.

Para além disso, a educação não pode servir como reprodução passiva para as relações sociais existentes e de relações de poder. Pelo contrário, a educação deve exercer o papel de determinar o combate às discriminações e às diversas manifestações de preconceitos e exclusões, pois levamos em conta que vivemos em uma sociedade plural e heterogênea, formada por diferenças culturais, religiosas, políticas, étnicas e identitárias.

As desigualdades às quais a população negra está submetida vem do racismo estrutural, sistêmico ou mesmo institucional presente na sociedade brasileira. O racismo é um aprendizado que reproduz inúmeras desvantagens e geram um acúmulo de condições sociais desfavoráveis no que se refere ao acesso a bens materiais e culturais, além de trabalho, educação e saúde.

As desestruturas educacionais acumuladas fazem com que muitos jovens e adultos negros/as procurem a modalidade EJA para concluir a escolarização básica, pois funciona como lócus, e assim podemos observar também na maioria dos casos nosso, é importante destacar a necessidade de construir políticas públicas, que reduzam as desigualdades educacionais que atingem a população negra.

Reconhecer na modalidade EJA a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial brasileira exige superar aspectos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de matriz cultural de raiz europeia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige, ainda, superar preconceitos e discriminação que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação. (Brasil, 2009, p. 30)

Na perspectiva de um diálogo com a política educacional para jovens e adultos, o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR) apresenta objetivos que sinalizam para uma ação contínua. Traz no seu eixo 2, os objetivos para com a educação:

I - estimular o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais grupos discriminados, em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, considerando as modalidades de educação de jovens e adultos e a tecnológica;

II - promover a formação de professores e profissionais da educação nas áreas temáticas definidas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;

III - promover políticas públicas para reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série dos alunos pertencentes aos grupos etnicorraciais discriminados;

IV - promover formas de combate ao analfabetismo entre as populações negra, indígena, cigana e demais grupos etnicorraciais discriminados;

V - elaborar projeto de lei com o objetivo de garantir às comunidades ciganas a equivalente prerrogativa de direito contida no [art. 29 da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978](#), que garante a matrícula nas escolas públicas para profissionais que exercem atividade itinerante;

VI - promover a implementação da [Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003](#), e do disposto no [art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE 01/2004, garantindo seu amplo conhecimento pela população brasileira;

VII - promover e estimular a inclusão do quesito raça ou cor em todos os formulários de coleta de dados de alunos em todos os níveis dos sistemas de ensino, público e privado;

VIII - estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades tradicionais, proporcionando troca de saberes, de práticas e de experiências;

IX - estimular a adoção do sistema de reserva de vagas para negros e indígenas no ingresso às universidades públicas;

X - apoiar a implantação de escolas públicas, de nível fundamental e médio, nas comunidades quilombolas e indígenas, com garantia do transporte escolar gratuito e demais benefícios previstos no plano de desenvolvimento da educação;

XI - apoiar as instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para a implementação e para o impacto de políticas de ação afirmativa para as populações negra, indígena e demais grupos étnicos sub-representados no ensino de terceiro grau; e

XII - fortalecer os conselhos sociais das instituições de ensino superior, com representantes de todos os segmentos envolvidos, para monitorar o Programa Universidade para Todos – ProUni, principalmente no que se relaciona à inclusão de jovens negros e indígenas. (Brasil, 2009, p. 83)

A participação atenta e comprometida de militantes negros/as e de ativistas da educação de jovens e adultos em espaços de diálogo institucionais, como os Fóruns Estaduais, quer sejam de modalidade EJA ou da Diversidade Étnico-racial, nos mostram uma frequência nos relatórios em torno das questões étnico-raciais, que são motivados a alcançar uma maior visibilidade das questões raciais na sociedade brasileira e pelos altos índices de presença de negros/as matriculados na modalidade EJA. E a determinação de políticas de promoção da igualdade racial em curso, como a implementação de ações afirmativas para negros e indígenas no ensino superior, pela aprovação das Leis 10639/03 e 11645/03 que instituem respectivamente, a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares.

Entretanto, os dispositivos legais não são suficientes para garantir as políticas de promoção da igualdade para a população negra. É necessário e urgente apostar numa profunda mudança de perspectiva político-cultural na estrutura de governo, transformar a cultura frente as políticas públicas, o que obriga numa intensa interatividade entre os órgãos intragovernamentais para que estes cumpram seu papel de formuladores e executores das políticas públicas de combate ao racismo e de promoção da igualdade.

Assim, consideramos que ao longo dos anos 2000 as novas políticas sociais de concepção de igualdade, especialmente a partir de 2003, como as legislações do Ministério da Educação, plantam, enfim, as ações afirmativas num campo estratégico que são as políticas públicas.

Além das iniciativas em estados brasileiros e de universidades, em construir e implementar as ações afirmativas para o ingresso e a permanência no ensino superior, por meio da Lei de Cotas Lei 12.711, de 2012 reformulada pela Lei 14.723, de 2023, determina que os candidatos concorrerão às vagas reservadas pelo programa de cotas, que são 50% do total, apenas se não alcançarem as notas para ingresso às vagas de ampla concorrência. A modalidade EJA inscreve-se no campo das demandas por medidas integradas numa concepção de ação afirmativa, dada a sua condição de oferta educacional para segmentos sociais historicamente excluídos.

Sabemos que a educação não é suficiente para solucionar as desigualdades, por mais que as ações em andamento atendam a uma agenda histórica das desigualdades raciais na educação brasileira, ainda estão distantes dos resultados definitivos. Porém, ao examinarmos a modalidade Educação de Jovens e Adultos identificamos um canal favorável para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de significativa parcela da população negra. Para isso, verificamos que é fundamental para esta modalidade se articular com outras políticas públicas voltada para redução das disparidades sócio raciais na sociedade brasileira.

Neste sentido, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e da equidade educacional, especialmente quando consideramos a história do negro no país. Ao longo das décadas, tem sido uma ferramenta importante na democratização do acesso à educação, permite que pessoas que por diferentes razões não puderam concluir seus estudos na idade regular tenham a oportunidade de retomar sua formação acadêmica.

Além disso, a análise da relação entre a estrutura curricular da modalidade EJA e a Lei 10.639/03 pode revelar desafios e oportunidades para a implementação efetiva dessas diretrizes. A formação de professores, a disponibilidade de materiais didáticos que reflitam a diversidade étnica e cultural, e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas são aspectos cruciais que merecem atenção especial.

Ampliar essa análise implica, portanto, explorar como as escolas e educadores têm respondido aos desafios de incorporar os princípios da Lei 10639/03 na prática educacional da modalidade EJA. Entendemos que, é relevante avaliar como a conscientização sobre a diversidade étnico-cultural impacta não apenas a estrutura curricular, mas também a dinâmica da sala de aula e o ambiente escolar como um todo.

Dessa forma, ao integrar os princípios da Lei 10.639/03 à análise da modalidade EJA, é possível não apenas compreender como essas políticas se cruzam, mas também contribuir para a construção de uma educação mais justa, igualitária e culturalmente rica, refletida a pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira.

3.1 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As unidades escolares brasileiras ainda não se atentam para as diversas manifestações de racismo presentes na comunidade escolar (professores, estudantes, corpo administrativo, gestores, coordenação, pais e responsáveis), o que compromete a mobilidade educacional e social de crianças, jovens e adultos negros/as. De fato, ao considerar o corte étnico racial, e utilizar dados da PNAD/IBGE (2022), alguns estudos evidenciam a preocupante persistência das desigualdades. Na análise por cor ou raça, destaca-se a expressiva disparidade entre pessoas brancas e pretas ou pardas.

Os dados apresentados em 2022 mostram que 3,4% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 7,4% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 23,3%. Neste grupo etário, comparando-se os dados de 2022 com 2019, nota-se uma queda de 3,9 p.p. para as pessoas pretas e pardas. Tanto brancos quanto negros têm aumentado a média de anos de estudo, mas a diferença entre ambos persiste. Além disso, a população branca apresenta uma proporção maior de pessoas com nível superior completo (29,9%) em comparação com a população preta ou parda (14,3%).

Assim, compreendemos que o processo de exclusão do sistema educacional vivido por negros, indígenas e demais minorias gera a perpetuação das desigualdades, naturaliza a participação diferenciada e, ainda, reforça o estigma sofrido por esses grupos da população, o que inibe o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impede o pleno exercício da cidadania, especialmente para essas parcelas de brasileiros às quais é negada a igualdade de oportunidades que o país deveria garantir a todos. Tal processo de exclusão fortalece as características hierárquicas e autoritárias da sociedade e aprofunda a fratura social que ainda marca o Brasil contemporâneo.

Essa realidade evidencia um desempenho escolar desigual entre estudantes brancos/as e negros/as, diferença que se acentua entre os mais ricos em comparação aos mais pobres. Sendo assim, mais do que às diferenças socioeconômicas, o baixo desempenho deste segundo grupo se deve às práticas discriminatórias na escola, muitas vezes veladas.

Nos status sociais mais altos, os índices de desempenho destes estudantes são menos críticos, e reforça a tese de que aqueles que possuem um desempenho escolar mais baixo são os estudantes mais pobres. Mas quando se cruzam os dados socioeconômicos com a variável raça/cor, a conclusão é que "a pobreza iguala por baixo", ou seja, brancos e negros possuem as notas mais baixas, mais próximos. Enquanto, no nível socioeconômico superior, ainda que apresentem as notas mais altas, se distanciam mais entre si: os sujeitos negros apresentam notas bem mais baixas do que os brancos da mesma classe social.

Comparamos os dados do Saeb com as percepções de pais, docentes, diretores e discentes. Outro aspecto detectado foi que a maioria dos entrevistados tende a negar as diferenças no desempenho escolar entre os grupos étnicos. Para as pesquisadoras, essa negação está associada ao discurso da "ideologizada da igualdade na escola" que máscara e desabona a responsabilidade sobre as diferenças de desempenho escolar, atribuindo-as ao empenho pessoal dos próprios estudantes, ou às suas famílias.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa esclareceram que "todos tendem a se declarar contra racismo, mas isso, não ajuda no combate ao racismo, mas sim acentua, para que não se discutam formas de identificar sutis discriminações, ou a reconhecer que os apelidos de teor racista, mesmo que aceitos pelos vitimizados, doem e causam sequelas identitárias".

Como aponta a pesquisa *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 1990*, Henriques (2001, p. 26) constatou que "55% do diferencial

salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional, e outra parte decorre da herança da discriminação educacional infligida às gerações anteriores”. Conforme os dados, a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo, enquanto um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo, resultando em um diferencial de 2,3 anos.

Apesar do crescimento contínuo da escolaridade de brancos e negros ao longo do século, essa diferença de 2,3 anos entre jovens de 25 anos é a mesma observada entre seus pais. De forma assustadoramente natural, essa discrepância se repete entre os avós desses jovens. Além de revelar um padrão elevado de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade, essa desigualdade se mantém perversamente estável entre as gerações (Henriques, 2001, p. 26).

A escola destinada a estudantes negros/as, mesmo quando pública, é frequentemente descrita como um “ambiente hostil”. Outro fator preocupante é a representação nos livros didáticos, que evidenciam um forte preconceito racial, promovendo desde a desqualificação até a omissão da contribuição dos negros/as na formação cultural do Brasil. A naturalização da ideia de que essa parcela da população apresenta uma condição social menos favorecida e, portanto, não necessita de uma escola estruturada, eficiente ou mesmo bonita, é um equívoco inaceitável.

De um modo geral, o fracasso escolar recai sobre os professores/as; porém, há uma série de complicações em níveis sociais e políticos que demandam, com urgência, uma intervenção. Compreendemos que as causas da incapacidade da escola em oferecer uma educação de qualidade aos seus estudantes estão associadas a fatores que vão além do ambiente escolar, envolvendo estruturas sistêmicas que, muitas vezes, não são abordadas no cotidiano da sociedade.

As pesquisas acima comprovam que o racismo é um elemento estruturante e submete a população negra a desigualdades, determinando suas condições sociais por gerações. Como fator de estratificação social, o racismo se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais brasileiras, perpetuando, assim, uma estrutura desigual de oportunidades para negros/as.

A questão racial, na verdade, é tratada pelas escolas de modo circunstancial como o Dia da Consciência Negra. Mas já comprovamos em várias pesquisas que é fundamental instituir novas práticas pedagógicas, que contemplem as relações entre todos os estudantes, no ambiente escolar.

A lei 10.639/03 que altera a LDB 9394/96 e torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, é resultado das lutas, denúncias e pressões históricas do movimento social negro reivindica uma educação que possibilite a vivência da diversidade étnico-racial e relações mais democráticas e plurais na instituição escolar. No entendimento de Gomes (2012), deve ser considerada como uma resposta do Estado brasileiro às necessidades por uma educação mais democrática e com direito à diversidade étnico-racial.

Mas, “a efetivação e a implementação dos dispositivos legais, principalmente relativos às questões raciais dependem, em grande medida, de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena” (GOMES, 2012, p. 24), como por exemplo: formação docente, projetos pedagógicos atualizados, condições de trabalho e disposição para romper com ideias preconcebidas e práticas pedagógicas que reiteram o racismo e o mito da democracia racial. Neste cenário, também são ínfimas, as pesquisas que problematizam e discutem as práticas pedagógicas exitosas sobre as relações raciais no contexto da Educação de Jovens e Adultos, conforme apontado por Carvalho e Valentim (2014).

Kabengele Munanga, na apresentação do livro *Superando o Racismo na Escola* (2005), apresenta o desafio de intervir na formação dos sujeitos para que sejam educados a conhecer e positivar a diversidade da composição étnico-racial brasileira, alertando que este processo ocorre também na escola. Sendo este de extrema importância para o público da educação de jovens e adultos, grupo composto pela grande maioria de jovens pretos e pardos.

O ambiente escolar e seus profissionais podem contribuir para que a sociedade brasileira reconheça o tratamento desigual fornecido aos seus cidadãos, uma vez que o fenótipo ainda constitui um fator de disparidade, limita oportunidades e implica privilégios para pessoas brancas ou de pele clara. No entanto, assumir essa desigualdade não significa, por si só, uma mudança no quadro social vigente, sendo necessárias ações e políticas públicas específicas capazes de transformar essa realidade.

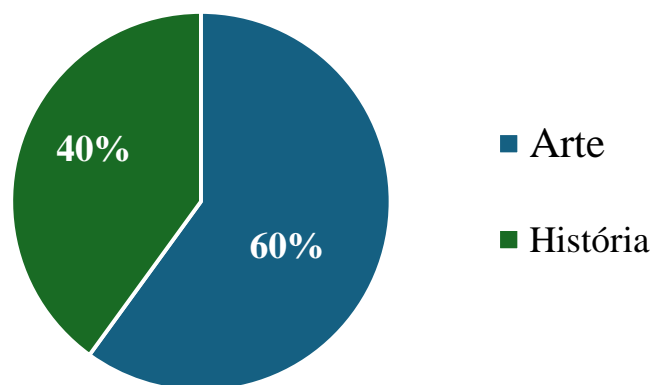
Além disso, o próprio currículo escolar pode atuar como um elemento excludente, ao negligenciar a história e a cultura das populações negra e indígena, reforçando a invisibilização dessas identidades no espaço educativo.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Foram convidadas a participar da pesquisa 11 escolas da REME, que oferecem a modalidade da EJA. No entanto, apenas 9 escolas contribuíram com esta pesquisa, enquanto as outras 2 não se manifestaram em relação ao envio dos formulários, impossibilitando a obtenção de 100% de aproveitamento. Entre as escolas participantes, oito oferecem a EJA exclusivamente no período noturno, com poucas turmas e um número reduzido de alunos, em comparação com o período diurno. Uma delas possui um anexo/extensão, onde atende alunos em regime fechado para tratamento e recuperação do uso de drogas e álcool. Apenas uma escola oferece a modalidade da EJA nos três turnos, atendendo exclusivamente esse público em sua unidade.

A Figura 1 apresenta os resultados da primeira questão do questionário aplicado aos professores, referente à disciplina em que atuam na EJA. Com um total de 20 respostas, os dados mostram que 60% dos docentes lecionam História, enquanto 40% atuam na área de Arte, como demonstrado a seguir:

Figura 1 – Distribuição dos Docentes por Disciplina na EJA



A predominância de professores de História (60%) é relevante no contexto da aplicação da Lei 10.639/03, pois essa disciplina tem uma conexão direta com a proposta legal. Como destaca Carvalho (2021), o ensino da História afro-brasileira é crucial para desconstruir estereótipos e ressignificar a narrativa histórica nacional, que por muito tempo marginalizou as contribuições das populações negras. No entanto, a maior presença de docentes de História não implica necessariamente em um aprofundamento na

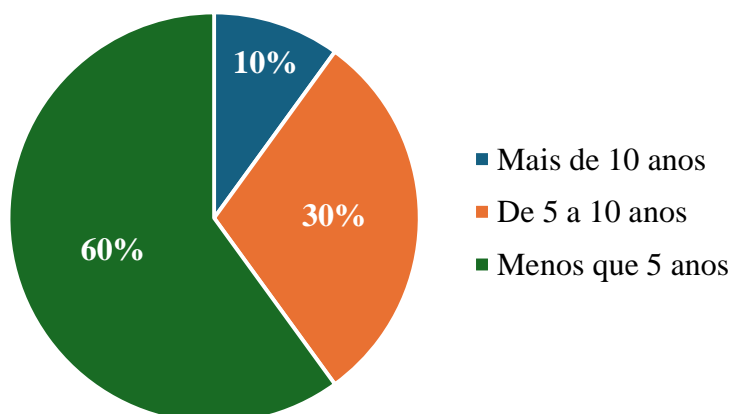
implementação da lei, como evidenciado nas respostas qualitativas, nas quais muitos relataram abordagens limitadas ou pontuais.

Por outro lado, a atuação dos professores de Arte, apesar de representar 40% do total, também é de grande importância para a valorização da cultura afro-brasileira. Segundo Ferreira (2019), a disciplina de Arte oferece um campo fértil para explorar expressões culturais, como dança, música, pintura e outras manifestações artísticas afro-brasileiras e africanas. Contudo, conforme relatado na pesquisa, muitos professores de Arte enfrentam desafios, como a falta de recursos, tempo e apoio institucional, o que dificulta o desenvolvimento de atividades práticas e lúdicas que dialoguem com a temática da lei.

Essa divisão percentual entre as disciplinas também revela a necessidade de interdisciplinaridade no cumprimento da Lei 10.639/03. Como defendem Nunes (2021) e Almeida (2018), a integração de conteúdos históricos com expressões artísticas amplia o alcance pedagógico, tornando a abordagem mais significativa para os alunos da EJA. A articulação entre História e Arte pode enriquecer as práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica e cultural entre os educandos.

O gráfico sugere que, apesar da maior representatividade dos professores serem de História, tanto essa disciplina quanto a de Arte têm um potencial significativo para contribuir de forma efetiva para a implementação da Lei 10.639/03. Para que isso aconteça, é necessário investir em formação continuada, materiais pedagógicos específicos e apoio institucional, garantindo que os professores de ambas as áreas possam abordar o tema de maneira integrada, contínua e crítica no contexto da EJA.

A segunda pergunta (Figura 2), abordou o tempo de atuação dos professores entrevistados na EJA. Entre as 20 respostas coletadas, observa-se que 60% dos docentes possuem menos de 5 anos de experiência na modalidade, enquanto 30% atuam entre 5 e 10 anos, e apenas 10% lecionam na EJA há mais de uma década.

Figura 2 – Tempo de atuação na EJA

Essa distribuição demonstrada no gráfico revela uma predominância de professores com pouco tempo de atuação na EJA, o que levanta reflexões importantes sobre os desafios e limitações na implementação da Lei 10.639/03. A alta porcentagem de docentes com menos de cinco anos de experiência pode indicar uma rotatividade frequente no segmento. Conforme aponta Carvalho (2021), a falta de estabilidade dos professores compromete a continuidade e o aprofundamento de práticas pedagógicas voltadas para temas transversais, como a História e a Cultura afro-brasileira. Esse cenário dificulta a construção de projetos educacionais de longo prazo, resultando em abordagens fragmentadas e pontuais da legislação.

Por outro lado, os 30% de professores com cinco a dez anos de atuação representam um grupo que pode ter maior familiaridade com o público da EJA e, conseqüentemente, mais experiência para adaptar os conteúdos curriculares à realidade dos alunos. No entanto, como destaca Medeiros (2020), mesmo entre docentes experientes, a aplicação da Lei 10.639/03 enfrenta obstáculos, como a escassez de formação continuada específica e a ausência de materiais didáticos adequados. Esses fatores impactam diretamente a abordagem da temática afro-brasileira nas aulas de Arte e História, limitando seu potencial educativo.

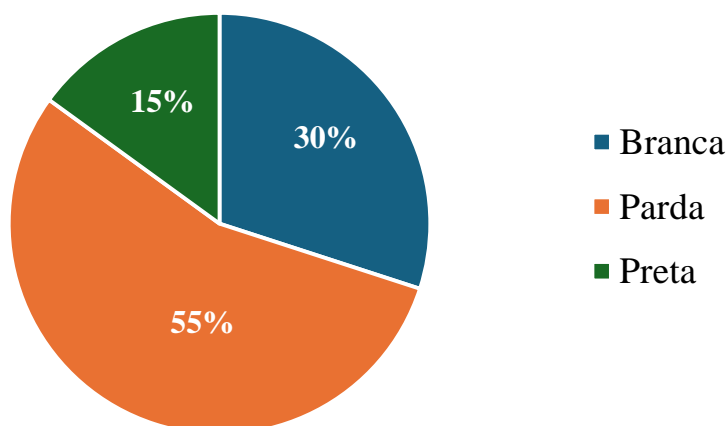
O dado mais crítico, porém, é a baixa proporção (10%) de professores com mais de dez anos de atuação na EJA. Segundo Ferreira (2019), a experiência acumulada é essencial para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e críticas, especialmente em contextos que exigem metodologias diferenciadas, como a EJA. A reduzida presença de docentes com maior tempo de serviço pode indicar uma desvalorização do segmento educacional, afetando diretamente a implementação de

políticas inclusivas. Além disso, muitos desses professores não tiveram a temática afro-brasileira contemplada em sua formação inicial, tornando imprescindível o investimento contínuo em capacitação ao longo da carreira.

Os dados reforçam a necessidade de investimentos estruturais, especialmente na formação continuada e na valorização dos profissionais da EJA. Como sugere Nunes (2021), consolidar a aplicação da Lei 10.639/03 requer educadores preparados e estáveis, capazes de articular os conteúdos curriculares com a realidade dos estudantes jovens e adultos. A alta rotatividade e o pouco tempo de experiência dos docentes evidenciam a urgência de políticas públicas que promovam a permanência dos professores e o fortalecimento de uma educação inclusiva e crítica.

A terceira pergunta da pesquisa abordou a autodeclaração de raça/cor³ dos professores entrevistados, totalizando 20 respostas. Conforme apresentado na Figura 3, os dados revelam que a maioria dos docentes se autodeclara parda (55%), enquanto 30% se identificam como branca e 15% como preta. Isso indica que 70% do corpo docente é composto por pessoas negras (pretas e pardas), um percentual significativo. No entanto, observa-se a ausência de professores que se autodeclaram amarelos ou indígenas, evidenciando uma representatividade racial ainda limitada.

Figura 3 - Autodeclaração de raça/cor dos docentes



Esses resultados são particularmente relevantes no contexto da Lei 10.639/03, que busca valorizar e dar visibilidade às populações negras e afrodescendentes na educação.

³ A cor ou raça no IBGE é uma classificação étnica ou racial das pessoas no Brasil, que é feita com base na autodeclaração. As categorias utilizadas são: Preta, Parda, Amarela, Indígena, Branca.

Como destaca Medeiros (2020), a presença de docentes autodeclarados pardos e negros na EJA pode exercer um papel fundamental na representatividade dos alunos, que em sua maioria pertencem a esses mesmos grupos raciais. A identificação de experiências e vivências comuns tende a fortalecer o vínculo entre educadores e educandos, favorecendo abordagens pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

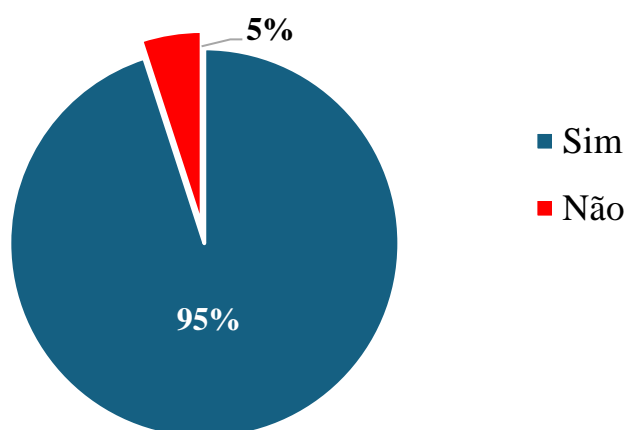
Por outro lado, a sub-representação de docentes que se autodeclaram pretos (apenas 15%) levanta reflexões sobre a equidade racial no magistério. Ferreira (2019) argumenta que a baixa presença de professores negros no sistema educacional reflete desigualdades históricas e estruturais que ainda persistem, impactando diretamente a implementação efetiva da Lei 10.639/03. Esse cenário pode limitar uma abordagem crítica e aprofundada da temática afro-brasileira e africana em sala de aula, especialmente quando parte dos educadores pardos (55%) não se reconhece como pertencente à população negra, o que pode afetar sua percepção e compromisso com o ensino da história e cultura afro-brasileira.

Além disso, conforme aponta Carvalho (2021), a predominância de educadores pardos evidencia outro desafio: garantir que os próprios docentes possuam formação adequada para abordar questões raciais em sala de aula. A implementação da Lei 10.639/03 não deve se apoiar exclusivamente na identidade racial do professor, mas sim na qualidade da formação docente e no compromisso das instituições de ensino com políticas educacionais que incentivem o ensino da cultura afro-brasileira de maneira crítica e sistemática.

Esses dados ressaltam a necessidade urgente de ampliar as discussões sobre equidade racial no corpo docente e de investir em formação continuada que promova o letramento racial. A representatividade, aliada a um conhecimento sólido e embasado, é essencial para que os professores possam desconstruir estereótipos, valorizar as contribuições históricas e culturais das populações afrodescendentes e fortalecer práticas pedagógicas antirracistas. No contexto da EJA, onde há uma significativa diversidade racial entre os alunos, essas ações são ainda mais cruciais para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

A Figura 4, apresenta a resposta sobre o conhecimento dos docentes sobre a Lei 10.639/03, evidenciando que 95% dos participantes afirmaram conhecer a legislação, enquanto apenas 5% responderam negativamente.

Figura 4 – O conhecimento dos docentes sobre a Lei 10.639/03



Esses dados evidenciam um amplo reconhecimento da existência da Lei 10.639/03 entre os professores da EJA, o que representa um avanço significativo no âmbito da política educacional. No entanto, conhecer a lei não significa necessariamente compreender sua aplicabilidade na prática pedagógica.

Conforme Carvalho (2021), muitos educadores possuem um conhecimento superficial da legislação, sem um domínio aprofundado de seus fundamentos e objetivos. Isso resulta em uma aplicação limitada do conteúdo previsto pela lei, frequentemente restrita a datas comemorativas, sem a devida inserção no currículo escolar. Essa desconexão entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica compromete a efetividade da legislação, impedindo que cumpra seu papel de promover uma educação crítica e inclusiva.

Além disso, Medeiros (2020) aponta que, mesmo entre os docentes que conhecem a legislação, há obstáculos estruturais que dificultam sua implementação na EJA. Entre os principais desafios estão a falta de formação continuada específica, a escassez de materiais didáticos adequados e a limitação do tempo de aula, o que impede uma abordagem aprofundada da história e cultura afro-brasileira. Dessa forma, embora o reconhecimento da lei seja expressivo, sua aplicação se mantém esporádica e pontual.

Diante desse cenário, Almeida (2018) destaca a necessidade de ir além do simples reconhecimento da lei, enfatizando que sua efetividade depende de uma formação docente contínua e qualificada. Para que a Lei 10.639/03 seja plenamente implementada, é fundamental que os educadores sejam capacitados a trabalhar a temática afro-brasileira de maneira integrada ao currículo e alinhada às necessidades da EJA. Considerando as especificidades dessa modalidade de ensino, torna-se urgente adotar metodologias

diferenciadas e práticas contextualizadas que garantam uma abordagem sistemática e transformadora. Assim, o conhecimento declarado pelos docentes deve ser traduzido em ações pedagógicas concretas, comprometidas com a equidade e a valorização da diversidade cultural.

As perguntas abertas, devido ao seu caráter qualitativo, foram analisadas e organizadas com base na técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin. Esse método permite estruturar e interpretar os dados de forma sistemática, agrupando-os em categorias analíticas que emergem a partir das respostas dos participantes.

A análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2015), busca identificar padrões, significados e recorrências nos discursos, possibilitando uma compreensão mais profunda das percepções, desafios e experiências relatadas pelos professores. A partir da categorização, torna-se possível evidenciar aspectos relevantes sobre a aplicação da Lei 10.639/03 na EJA, destacando não apenas os conhecimentos e práticas docentes, mas também as dificuldades enfrentadas, as lacunas na formação e as condições institucionais que impactam a implementação da legislação.

Além disso, esse tipo de análise permite interpretar os discursos para além do que está explicitamente dito, revelando subentendidos, contradições e relações entre diferentes aspectos abordados pelos participantes. Assim, ao organizar os dados mediante categorias analíticas, busca-se garantir uma leitura aprofundada e reflexiva, promovendo uma compreensão contextual mais ampla.

Dessa forma, apresentamos o Quadro 1, que sistematiza as principais estratégias adotadas pelos docentes para a aplicação da Lei 10.639/03, bem como os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira que são abordados em sala de aula. O quadro permite visualizar de maneira organizada devido as categorias do método as práticas pedagógicas, evidenciando tanto as abordagens mais recorrentes quanto os desafios enfrentados na efetivação da legislação no contexto da EJA.

Quadro 1 - Formas de trabalho com a Lei 10.639/03 durante as aulas na EJA

CATEGORIAS	FORMAS DE TRABALHO
Abordagem no Currículo e Planejamento	<p><i>“Em alguns conteúdos previstos no Referencial, mais especificamente a escravização no Brasil, com ênfase em suas formas de resistência”</i></p> <p><i>“Trabalho de acordo com o Referencial Curricular que contempla o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana. Tal qual o planejamento são aulas expositivas, com elaboração de atividades práticas e de pesquisa.”</i></p> <p><i>“Trabalho sempre que está no currículo, sem que podemos abordar o assunto.”</i></p> <p><i>“Dentro dos objetos de conhecimento.”</i></p> <p><i>“De forma integrada ao currículo da Reme. Adaptando o tema ao planejamento. Nas datas próximas ao Dia da Consciência Negra busco tratar o tema mais aprofundado.”</i></p>
Metodologias Utilizadas	<p><i>“Textos, vídeos, reportagens, debates, produções artísticas”</i></p> <p><i>“De forma teoria e lúdica, com produções”</i></p> <p><i>“Aula expositiva, roda de conversa, vídeos”</i></p>
Temas e Focos Específicos	<p><i>“Apresentando ao educando através de biografias e obras de artistas negros brasileiros”</i></p> <p><i>“No contexto da história da arte”</i></p> <p><i>“Explorando a cultura afro-brasileira e indígena através de diversas expressões artísticas: Pesquisa e Contextualização, Movimentos Artísticos, Atividades Práticas, Cultura e Tradição, Exposição e Compartilhamento, Reflexão e Conscientização.”</i></p> <p><i>“Conscientizando a luta do movimento dos pretos e destacando as principais nas contribuições culturais, nas ciências e nas artes no Brasil.”</i></p>
Dificuldades e Demandas	<p><i>“No EJA, nunca trabalhei esse tema”</i></p> <p><i>“Normalmente junto ao conteúdo trabalhado em sala de aula e eventos da escola.”</i></p> <p><i>“Contação de história, e diálogos reflexivos, mas gostaria de trabalhar danças afro, porém...é necessário abertura da escola”.</i></p>

Os dados evidenciam que a abordagem da Lei 10.639/03 nas aulas de Arte e História na EJA ocorre de maneira limitada e esporádica. Muitos professores afirmam nunca ter trabalhado o tema ou abordá-lo apenas quando explicitamente previsto no currículo ou em ocasiões específicas, como datas comemorativas – especialmente o Dia da Consciência Negra. Segundo Medeiros (2020), essa prática enfraquece o impacto da legislação no cotidiano escolar, perpetuando a invisibilidade histórica da população afro-brasileira. Isso se confirma nos relatos dos docentes, que apontam que as atividades relacionadas ao tema geralmente se restringem a eventos pontuais ou adaptações curriculares mínimas.

Além disso, embora alguns professores demonstrem interesse em explorar a temática afro-brasileira, enfrentam barreiras institucionais e estruturais que dificultam sua implementação. Há casos em que docentes desejam incluir danças afro-brasileiras em suas aulas, mas encontram resistência ou falta de abertura por parte da escola. O mesmo ocorre quando tentam abordar questões religiosas, frequentemente recebendo objeções, mesmo quando essas discussões são pertinentes ao conteúdo curricular. Essa dificuldade reforça a análise de Carvalho (2021), que aponta que a percepção de complexidade do tema e a necessidade de adaptações no currículo fazem com que ele seja frequentemente preterido em favor de outros conteúdos. Na EJA, esse cenário se agrava ainda mais devido à carga horária reduzida, que muitas vezes é utilizada como justificativa para a superficialidade na abordagem da temática.

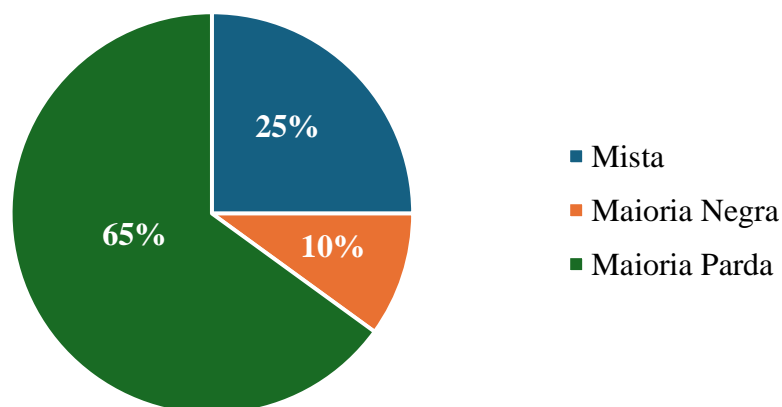
Apesar desses desafios, algumas práticas relatadas pelos professores demonstram esforços para integrar a Lei 10.639/03 ao planejamento pedagógico, ainda que de forma incipiente. Relatos indicam o uso de aulas expositivas, rodas de conversa, biografias de artistas negros brasileiros, vídeos e produções artísticas para abordar a temática. Como destaca Almeida (2018), incorporar a história e cultura afro-brasileira de forma contínua ao currículo é essencial para promover uma educação crítica e contextualizada. No contexto da EJA, onde muitos alunos tiveram pouco ou nenhum contato com discussões que valorizem suas origens e culturas, essa integração torna-se ainda mais relevante. A exploração de expressões artísticas afro-brasileiras e indígenas, por exemplo, tem sido uma estratégia utilizada por alguns docentes para ampliar o alcance pedagógico e cultural, apesar das adversidades enfrentadas.

Superar a abordagem pontual e superficial da Lei 10.639/03 exige um esforço coletivo que envolva docentes, gestores e políticas públicas. Conforme Nunes (2021), a

integração dessa temática ao currículo deve ser vista não como um desafio burocrático, mas como uma oportunidade para enriquecer o ensino e valorizar a diversidade cultural. Esse princípio já se reflete em algumas práticas pedagógicas, como o uso de textos, debates e projetos artísticos para fomentar reflexões sobre a contribuição da população afro-brasileira para a história do país. No entanto, para que essas iniciativas se consolidem de maneira efetiva, é fundamental um apoio institucional mais robusto, incluindo a oferta de formação continuada, a disponibilização de materiais didáticos específicos e o incentivo a uma abordagem crítica e permanente da temática afro-brasileira nas escolas.

A Figura 5 traz uma análise do perfil étnico-racial das turmas na EJA, conforme percepção dos professores entrevistados. Os dados revelam que 65% das turmas são compostas majoritariamente por estudantes pardos, seguidos por 25% identificadas como turmas de perfil misto, e 10% de estudantes negros. Não foram identificadas turmas majoritariamente brancas, indígenas ou amarelas.

Figura 5 – Percepção dos docentes sobre o perfil étnico-racial de suas turmas na EJA



A predominância de turmas declaradas pardas nas turmas da EJA destaca a relevância da Lei 10.639/03, especialmente no que se refere à valorização das contribuições afro-brasileiras. Segundo Ferreira (2019), reconhecer e valorizar essas contribuições é essencial para fortalecer a identidade cultural dos alunos e promover uma educação inclusiva e emancipatória. A expressiva presença de alunos provenientes de grupos historicamente marginalizados enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que abordem a cultura afro-brasileira e africana de maneira crítica e integrada ao currículo.

No entanto, os relatos obtidos na pesquisa indicam que a aplicação da Lei 10.639/03 na EJA ainda se dá de maneira limitada, com intervenções pontuais e

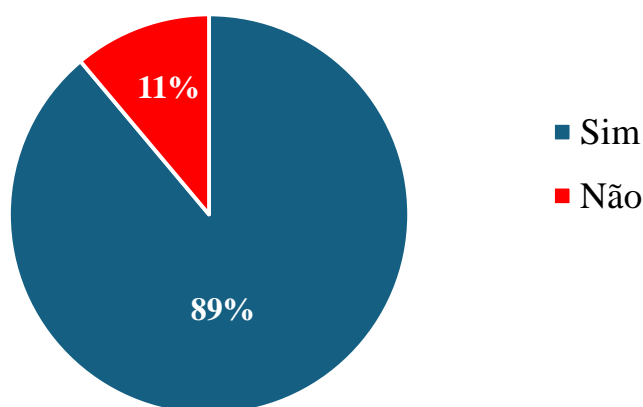
esporádicas. Conforme Medeiros (2020), essa discrepância entre o perfil étnico dos estudantes e a ausência de conteúdos que valorizem sua identidade cultural contribui para a perpetuação da invisibilidade histórica dessas populações. Nesse contexto, a escola tem o papel crucial de desconstruir estereótipos, empoderando os alunos ao reconhecer suas histórias e culturas como elementos essenciais para sua formação social e educacional.

Além disso, a presença de um perfil racialmente misto em 25% das turmas sugere uma diversidade significativa, ampliando a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem essa pluralidade cultural e étnica. Carvalho (2021) destaca que o trabalho com a diversidade em sala de aula não apenas cumpre a exigência legal, mas também contribui para o respeito às diferenças, promovendo um ambiente educacional mais democrático e inclusivo.

Dessa forma, os dados reforçam a urgência de implementar a Lei 10.639/03 de maneira efetiva na EJA. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que os educadores recebam formação continuada, e que as escolas disponibilizem materiais pedagógicos específicos, garantindo uma abordagem crítica, contínua e significativa das temáticas afro-brasileiras e africanas. Apenas assim, a educação na EJA poderá promover a valorização das identidades raciais dos estudantes, consolidando uma formação cidadã que reconhece e celebra a diversidade cultural.

A sexta pergunta (Figura 6) aborda a formação que os docentes receberam durante a graduação sobre a cultura afro-brasileira. Essa questão é essencial, pois a formação inicial dos professores desempenha um papel crucial na maneira como eles abordam questões relacionadas à diversidade étnico-racial em sala de aula.

Figura 6 - Formação durante a graduação sobre cultura afro-brasileira



Os dados revelam que 89% dos professores entrevistados afirmaram ter cursado, durante a graduação, alguma disciplina relacionada à educação para as relações étnico-raciais ou aos estudos sobre a cultura afro-brasileira. Esse percentual elevado pode ser explicado pelo fato de que a maioria dos docentes da EJA é composta por profissionais jovens, com pouco tempo de experiência em sala de aula. Esse grupo provavelmente se formou após a implementação da Lei 10.639/03 nas grades curriculares dos cursos de licenciatura. Por outro lado, 11% dos entrevistados relataram não ter tido contato com esse tipo de formação, o que está alinhado com o perfil de 10% dos professores que estão em sala de aula há mais de 10 anos. É provável que esses docentes não tenham tido acesso a essas disciplinas na época em que estavam na universidade ou as tenham recebido de maneira superficial, o que pode justificar a falta de recordação desses conteúdos.

Esse cenário reflete uma mudança importante nas políticas educacionais e curriculares dos últimos anos, mas também aponta uma lacuna significativa na formação inicial de professores. A presença de disciplinas sobre educação étnico-racial em mais da metade das formações indica um avanço na implementação de políticas, como a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, inclusive nas universidades. Segundo Almeida (2018), a inserção de conteúdos étnico-raciais na graduação é essencial para que os futuros educadores compreendam a importância dessa temática e estejam preparados para abordá-la em suas práticas pedagógicas.

Contudo, a ausência desse componente formativo em 11% dos casos evidencia um descompasso nas grades curriculares de muitas instituições de ensino superior. Medeiros (2020) destaca que a falta de disciplinas específicas sobre cultura afro-brasileira na formação inicial impacta diretamente a capacidade dos docentes de trabalhar a temática em sala de aula, o que, por sua vez, contribui para as dificuldades relatadas pelos professores na implementação da Lei 10.639/03 na EJA. A carência de uma formação adequada resulta em abordagens superficiais ou até mesmo na omissão do tema nas práticas pedagógicas.

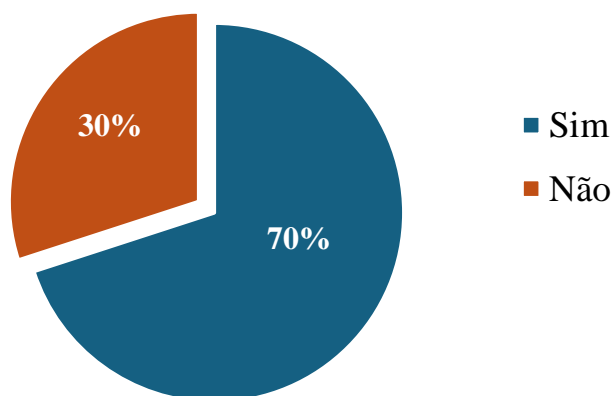
Carvalho (2021) reforça que a oferta de disciplinas voltadas à educação para as relações étnico-raciais deve ser ampliada e integrada de forma obrigatória em todas as licenciaturas. A formação inicial é crucial para que os educadores possam desconstruir paradigmas coloniais e trabalhar de maneira crítica e reflexiva com a história e cultura afro-brasileira. Esse aspecto é ainda mais urgente no contexto da EJA, onde a presença

de alunos negros e pardos é significativa, e a educação precisa ser inclusiva e socialmente relevante.

Portanto, os dados indicam a necessidade de um fortalecimento das disciplinas relacionadas à educação étnico-racial na formação inicial dos docentes, além de investimentos em formação continuada para suprir as lacunas deixadas pelas graduações. Essa medida é imprescindível para que os professores se sintam preparados e seguros para abordar a Lei 10.639/03 de forma sistemática, crítica e transformadora em suas práticas pedagógicas.

A Figura 7 apresenta a participação dos professores em formações específicas relacionadas à temática das relações étnico-raciais e à cultura afro-brasileira. Os dados revelam que 14 docentes afirmaram já ter participado de alguma formação sobre o tema, enquanto 6 docentes relataram nunca ter participado.

Figura 7 - Participação em formação continuada sobre a temática



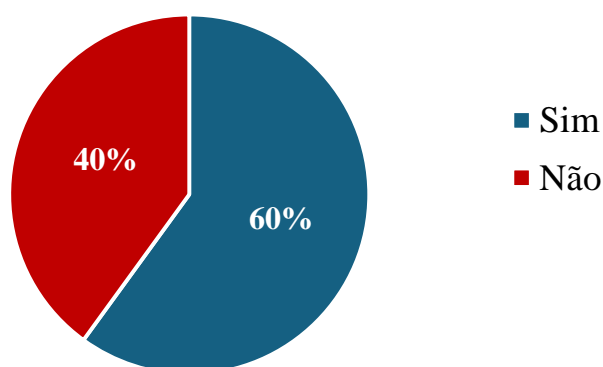
Esse dado revela avanços na capacitação profissional dos docentes, mas também evidencia lacunas que ainda precisam ser preenchidas para a efetiva implementação da Lei. O fato de dois terços dos entrevistados terem participado de alguma formação específica representa um progresso na conscientização e na preparação dos docentes. Segundo Almeida (2018), a formação continuada é essencial para que os professores adquiram embasamento teórico e metodológico, possibilitando uma abordagem crítica e integrada da história e cultura afro-brasileira no currículo. Essas formações fornecem ferramentas pedagógicas para desconstruir paradigmas eurocêntricos e promover um ensino significativo e contextualizado.

Por outro lado, a ausência de formação para 30% dos professores é um dado preocupante. Conforme Medeiros (2020), essa lacuna reflete a carência de políticas públicas institucionais voltadas à capacitação docente em diversidade cultural e étnico-racial. A falta desse preparo resulta em abordagens limitadas e, muitas vezes, superficiais, restringindo o ensino da Lei 10.639/03 a datas comemorativas ou atividades pontuais, sem uma integração efetiva ao currículo escolar.

Além disso, Carvalho (2021) enfatiza que a formação continuada deve ser um processo sistemático e abrangente, envolvendo todas as áreas do conhecimento e todos os níveis da educação. No contexto da EJA, onde a maioria dos estudantes se identifica como parda ou negra, a qualificação dos professores se torna ainda mais relevante. Ela permite que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas, respeitosas e alinhadas à realidade dos alunos, contribuindo para uma educação que valoriza e fortalece identidades.

Diante desse cenário, os dados reforçam a necessidade de expandir e fortalecer as formações continuadas voltadas para as relações étnico-raciais e para a aplicação da Lei 10.639/03. A oferta regular e obrigatória de capacitações é essencial para assegurar que todos os docentes, independentemente de sua experiência ou trajetória acadêmica, estejam preparados para trabalhar a temática afro-brasileira de forma crítica, emancipatória e integrada ao currículo da EJA.

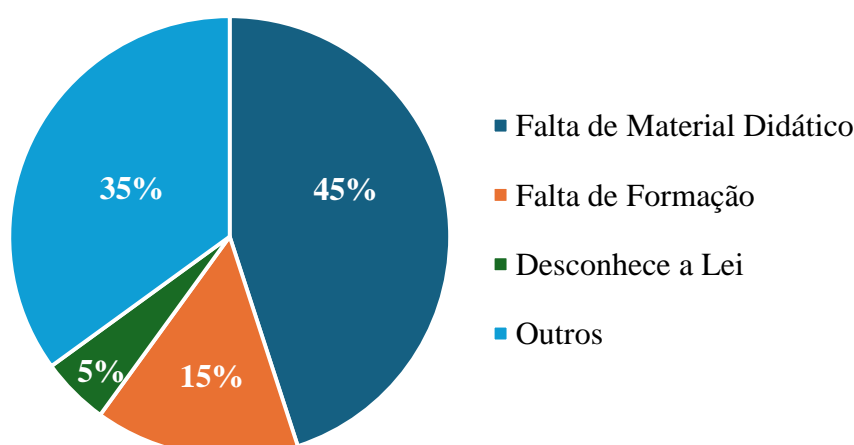
Figura 8 - Disponibilidade de material didático específico para a EJA sobre a temática



As Figuras 7 e 8 apresentam informações sobre o apoio recebido pelos docentes para a aplicação da Lei 10.639/03 e os principais desafios enfrentados no cumprimento dessa normativa.

A falta de material didático adequado é um dos principais entraves relatados, representando quase metade das respostas. Embora no gráfico anterior 60% dos docentes tenham afirmado ter acesso a materiais didáticos, muitos consideram que esses recursos são insuficientes ou inadequados. Além disso, um número significativo de professores relatou não saber como utilizá-los de forma eficaz em suas aulas. Segundo Medeiros (2020), a inexistência ou escassez de materiais pedagógicos específicos compromete a capacidade dos docentes de abordar a temática afro-brasileira de maneira crítica e sistemática. Esse problema se agrava no contexto da EJA, onde os materiais disponíveis frequentemente não contemplam as especificidades dos alunos adultos nem a abordagem pedagógica exigida pela Lei.

Figura 9 - Principais desafios no cumprimento da Lei 10.639/03 na EJA



A Figura 9 apresenta os principais desafios no cumprimento da Lei 10.639/03 a partir da perspectiva dos professores entrevistados. Os dados revelam que 45% consideram a falta de material didático como o maior desafio, seguido por 35% que apontaram outros obstáculos como tempo suficiente trabalhar os conteúdos e empatia por parte da coordenação com relação ao tema, enquanto 15% destacaram a falta de formação e dizem não ter domínio suficiente para abordar o tema e 5% mencionaram o desconhecimento da lei. Esses resultados demonstram que, embora a legislação seja amplamente conhecida, ainda há barreiras significativas para sua implementação efetiva.

Um fator preocupante são os 15% dos professores apontaram a falta de formação continuada como um desafio significativo. Como destaca Carvalho (2021), a formação docente é essencial para garantir que os educadores tenham o embasamento teórico e

metodológico necessário para trabalhar a história e cultura afro-brasileira de maneira aprofundada. Sem essa formação específica, muitos professores acabam restringindo a abordagem a datas comemorativas ou atividades pontuais, o que limita o impacto da lei no cotidiano escolar.

Outro dado preocupante é o fato de 5% dos entrevistados declararem desconhecimento sobre a Lei, o que evidencia a necessidade de fortalecer políticas de divulgação e capacitação sobre sua importância e objetivos. Já os 35% de respostas categorizadas como "Outros" sugerem a existência de outras dificuldades, possivelmente relacionadas a resistências institucionais, sobrecarga de trabalho docente e falta de tempo para planejamento, conforme apontado em pesquisas como as de Almeida (2018). Esses fatores estruturais demonstram que a implementação efetiva da lei não depende apenas da iniciativa dos professores, mas requer um compromisso institucional e político para garantir condições favoráveis à sua aplicação.

Portanto, os dados reforçam a necessidade de investimentos urgentes em materiais didáticos específicos e formação continuada para os professores, especialmente no contexto da EJA. Como sugere Ferreira (2019), superar esses desafios exige uma articulação entre gestores, educadores e políticas públicas, assegurando que a Lei 10.639/03 seja cumprida de maneira crítica, contextualizada e transformadora, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

Por fim, a última pergunta buscou a opinião dos professores sobre sugestões e ideias para a implementação efetiva da Lei 10.639/03 na EJA. O Quadro 2 apresenta essas respostas qualitativas, organizadas por categorias, conforme a análise de conteúdo de Bardin (2015), explicada anteriormente.

Quadro 2 - Sugestões e propostas para o cumprimento da Lei 10.639/03 na EJA

CATEGORIAS	SUGESTÕES DOS PROFESSORES
Demandas específicas para a EJA	<i>Na EJA precisa de mais tempo de aula e material específico para o EJA.</i> <i>Na EJA, a questão principal é a falta de tempo, por isso não consigo trabalhar este tema na sala!</i>
Metodologias e Estratégias Pedagógicas	<i>“Criar Oficinas, jogos, projetos multidisciplinares, cultura Maker”</i> <i>“Trabalhar prática e teoria em consonância com a lei.”</i>

	<p><i>Musicalização/ contação de histórias/ oficinas/ filmes e releituras.”</i></p> <p><i>“Disponibilidade para levar os alunos em visita em aldeias urbanas, ou por exemplo na Furnas. Trabalhando de Campo com vivência real.”</i></p>
Formação e Capacitação Docente	<p><i>“Curso sobre letramento racial.”</i></p> <p><i>“Formação de educadores, currículo inclusivo, aquisição de materiais para atividades práticas, visitas e interações e projetos interdisciplinares.”</i></p> <p><i>“Formação continuada para os professores não só das disciplinas de humanas sobre o tema. Trabalhar o tema de forma crítica, contextualizando o tema, não apenas em datas "comemorativas" superficialmente.”</i></p> <p><i>“Mais formação para os profissionais da Educação.”</i></p>
Produção e Aquisição de Materiais Didáticos	<p><i>“Confecção de material didático que aborde os fundamentos e justificativa da lei e as implicações práticas da aplicação, no dia a dia, em todas as etapas do ensino como forma de conhecer, respeitar e valorizar a História e a Cultura afro-brasileira e africana.”</i></p> <p><i>“Produção de material pedagógico, formação continuada.”</i></p> <p><i>“Formação e material didático para aulas dinâmicas.”</i></p>
Projetos e Incentivos Institucionais	<p><i>“Promoção de programas que valorizem o conhecimento acadêmico dos estudantes negros.”</i></p> <p><i>“Projeto onde a escola poderia trabalhar a arte dos artistas negros brasileiros e sul-mato-grossenses.”</i></p>

Ao analisarmos as respostas, identificamos cinco categorias principais, que, em determinados aspectos, se interconectam. Essa interseção revela que a implementação da lei não depende de ações isoladas, mas de um conjunto articulado de estratégias, que envolvem desde a formação docente até a disponibilidade de materiais didáticos adequados e o compromisso institucional. A organização dessas categorias permite compreender melhor os desafios enfrentados pelos professores e as possíveis soluções para fortalecer a abordagem da história e cultura afro-brasileira.

A implementação efetiva da Lei 10.639/03 na EJA demanda um conjunto de ações práticas e estruturais para superar os desafios identificados pelos docentes. Dentre as principais sugestões apresentadas, destaca-se a necessidade de ampliação da carga horária e o desenvolvimento de materiais pedagógicos específicos que atendam às particularidades desse público. Segundo Medeiros (2020), a carga horária reduzida da EJA limita o aprofundamento de discussões críticas sobre a história e cultura afro-brasileira, resultando em abordagens superficiais. A criação de materiais didáticos acessíveis e contextualizados é essencial para tornar o ensino mais significativo e alinhado às necessidades dos alunos.

Além disso, os professores sugeriram a adoção de metodologias ativas, como oficinas, jogos e projetos multidisciplinares, que favorecem um ensino mais dinâmico e envolvente. Para Ferreira (2019), estratégias como cultura maker, musicalização, contação de histórias e releituras artísticas promovem uma aprendizagem crítica e emancipatória, especialmente no contexto da EJA. Essas abordagens não apenas aproximam os alunos do conteúdo, mas também possibilitam vivências concretas e criativas, fortalecendo a relação entre teoria e prática.

Outro ponto amplamente destacado foi a necessidade de formação continuada para os educadores de todas as áreas do conhecimento. De acordo com Carvalho (2021), cursos e capacitações regulares sobre relações étnico-raciais e letramento racial são fundamentais para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas alinhadas à Lei 10.639/03. A autora enfatiza que a abordagem da temática afro-brasileira não deve se restringir a datas comemorativas, mas estar integrada ao currículo de forma transversal ao longo do ano letivo.

Por fim, os docentes ressaltaram a importância de experiências práticas e interações culturais reais, como visitas a comunidades quilombolas e locais de relevância histórica. Como aponta Almeida (2018), vivências de campo permitem que os alunos compreendam a cultura afro-brasileira de maneira concreta, conectando o aprendizado escolar à realidade social e histórica. Além disso, a valorização da produção artística de artistas negros brasileiros e sul-mato-grossenses contribui para o fortalecimento da identidade cultural e da autoestima dos educandos.

As sugestões apresentadas evidenciam a necessidade de um esforço conjunto entre gestores, educadores e formuladores de políticas públicas para garantir tempo suficiente, materiais adequados, formação continuada e metodologias inovadoras que assegurem a efetiva implementação da Lei 10.639/03 na EJA.

3.3 MANUAL ANTIRRACISTA: VIVÊNCIA E CULTURA ÉTNICO-RACIAIS

Atendendo às normas do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a dissertação de mestrado deve incluir uma proposta de intervenção ou o desenvolvimento de processos que indiquem inovação na prática pedagógica. Neste contexto, apresentamos uma sugestão que emerge das diversas questões levantadas não apenas durante a pesquisa, mas também ao longo de toda a formação oferecida pelo Programa de Mestrado Profissional. Essa proposta consiste em um curso de formação continuada destinado a professores que já atuam nas escolas, atendendo ao público da EJA, para que, ao final e ao retornar à sala de aula, o profissional possa aprimorar o aprendizado de seus alunos. O objetivo principal é oferecer aos professores a oportunidade de, além de ensinar, compreender a realidade em que estão inseridos, realizar pesquisas sobre ela e aprimorar suas práticas diárias em sala de aula, oferecendo aos alunos uma conexão mais profunda entre o conhecimento histórico e a vida diária. Apesar de a pesquisa e a proposta de trabalho serem direcionadas aos docentes de História e Arte que atuam na EJA, não existe diferença em relação à realidade enfrentada pelos docentes que atuam com estudantes do ensino regular e também em outras disciplinas. No entanto, devido ao foco no conhecimento sensível trazido pelos estudantes jovens e adultos, o seu desenvolvimento ganha maior relevância para o trabalho com esse grupo. A intenção é criar um espaço onde os educadores possam expressar suas dúvidas, discutir questões relevantes e aprofundar seus conhecimentos sobre a educação para as relações étnico raciais na EJA, para que obtenhamos sucesso com este grupo de alunos que apresentam defasagens em relação à série e idade. O curso incluirá leituras teóricas e troca de experiências práticas. O objetivo é auxiliar a equipe pedagógica da escola, incluindo professores e coordenadores, a refletir sobre o público atendido, possibilitando uma melhor organização dos tempos e espaços destinados às aulas.

Na oportunidade também será ofertado um manual que visa proporcionar aos professores ferramentas para ensinar a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana de forma antirracista, valorizando as contribuições e a trajetória dos povos negros no Brasil e na África. Ele busca ampliar a compreensão sobre o racismo e orientar práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

O manual destaca as vivências culturais e as expressões dos povos negros, o que é de grande importância, pois contribui para o fortalecimento da identidade cultural. Ao

reconhecer e valorizar essas manifestações, o material promove a preservação da história e das tradições, além de fomentar o respeito à diversidade e à pluralidade cultural, essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de suas raízes.

O manual traz fundamentações teóricas, assim como suas transposições didáticas, integrando a BNCC com as competências da EJA. Além disso, inclui atividades práticas, artísticas e culturais, tanto individuais quanto em grupo, com o objetivo de auxiliar o professor na aplicação eficaz da lei. A proposta busca não apenas garantir a implementação da Lei 10.639/2003 de maneira pedagógica, mas também torná-la significativa e afetiva, promovendo um ensino que valorize a identidade cultural e o protagonismo dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas nesta pesquisa destacam a necessidade de um aprofundamento na implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como suas implicações para a construção de uma educação antirracista e inclusiva. Os resultados revelaram que, apesar dos avanços alcançados, a efetivação desta legislação ainda enfrenta desafios estruturais, como a falta de formação docente específica, a escassez de materiais didáticos apropriados e a resistência institucional em abordar as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Ao analisar a realidade da EJA, percebemos que a maioria dos estudantes dessa modalidade vem de grupos historicamente marginalizados, com destaque para a população negra, que, devido a diversos fatores socioeconômicos e raciais, teve sua trajetória escolar interrompida. Como afirmam Munanga (2001) e Gomes (2011), o racismo se manifesta não apenas nas barreiras de acesso à educação, mas também nas dificuldades de permanência e na qualidade do ensino oferecido. Essa realidade realça a necessidade de políticas públicas eficazes que garantam o cumprimento da Lei 10.639/03 e promovam a equidade educacional.

Entre os principais desafios identificados na implementação da referida lei na EJA, destaca-se a abordagem fragmentada e pontual dos conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, frequentemente limitados a datas comemorativas e eventos isolados. Medeiros (2020) aponta que essa limitação impede que os alunos se reconheçam como protagonistas de sua história, dificultando a construção de uma identidade fortalecida e a desconstrução de estereótipos raciais. Assim, é fundamental que as práticas pedagógicas incluam a transversalidade do ensino das relações étnico-raciais, promovendo um currículo que valorize de forma contínua e significativa as contribuições afro-brasileiras.

Além disso, a formação docente se mostrou um ponto crítico para a efetividade da Lei 10.639/03 na EJA. Carvalho (2021) enfatiza que a falta de capacitação específica sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira limita a capacidade dos professores de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Superar esse desafio exige investimentos em formação continuada, permitindo que os docentes compreendam o impacto do racismo na educação e adotem estratégias metodológicas que promovam uma aprendizagem crítica e emancipadora.

Os dados também revelaram que a implementação da Lei 10.639/03 na EJA enfrenta entraves institucionais, uma vez que muitas escolas carecem de suporte adequado para a adoção de práticas pedagógicas antirracistas. Nunes (2021) aponta que a falta de incentivo por parte das gestões escolares e a ausência de políticas educacionais consistentes dificultam a consolidação de um ensino que valorize a diversidade cultural. Portanto, é essencial que haja um compromisso das instituições educacionais e dos órgãos governamentais para promover ações que garantam o cumprimento da legislação e incentivem a adoção de uma abordagem antirracista no ensino.

Apesar dos desafios, identificamos experiências exitosas que podem servir de referência para a implementação efetiva da Lei 10.639/03 na EJA. O uso de metodologias ativas, como oficinas temáticas, projetos interdisciplinares, releituras artísticas e debates, tem se mostrado eficaz na promoção de uma aprendizagem significativa e na valorização da identidade dos estudantes negros. Além disso, iniciativas que envolvem a comunidade escolar e promovem diálogo sobre as relações étnico-raciais contribuem para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e democrático.

Nesse contexto, o produto educacional desenvolvido, "Manual Didático: Planos de Aula para Educação Antirracista - EJA – Educação de Jovens e Adultos", surge como uma ferramenta para apoiar os docentes na efetivação da Lei 10.639/03. O material foi elaborado com o objetivo de fornecer aos professores subsídios teóricos e metodológicos para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de maneira crítica e transformadora. Ao valorizar as vivências culturais e expressões dos povos negros, o manual fortalece a identidade cultural dos estudantes e contribui para a desconstrução de estereótipos raciais no ambiente escolar.

O manual integra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as competências da EJA, oferecendo estratégias didáticas para a aplicação eficaz da lei de forma significativa e afetiva. Além das fundamentações teóricas, apresenta propostas pedagógicas práticas, atividades artísticas e culturais, tanto individuais quanto coletivas, que auxiliam os professores na construção de um ensino antirracista e inclusivo. Assim, o material busca transformar a sala de aula em um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial.

Portanto, este estudo reafirma a importância da Lei 10.639/03 como um instrumento fundamental para promover a equidade racial na educação, especialmente na EJA, onde a população negra representa a maioria dos estudantes. No entanto, para que essa legislação cumpra sua finalidade, é necessário um esforço conjunto entre gestores,

educadores e formuladores de políticas públicas, assegurando a disponibilização de tempo suficiente, materiais didáticos adequados e formação continuada para os docentes. Somente através dessas ações será possível garantir uma educação que reconheça e valorize a diversidade, promovendo a construção de identidades fortalecidas e contribuindo para a redução das desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro.

Assim, espera-se que esta pesquisa e o manual desenvolvido estimulem a ampliação do debate sobre a implementação da Lei 10.639/03 na EJA e incentivem novas investigações sobre práticas pedagógicas eficazes para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva.

REFERÊNCIAS

_____. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

_____. Jovens estudantes pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores. 2007. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

_____. Resolução SED/MS n. 2.944, de 11 de março de 2015. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso AJA – MS - Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, da Secretaria de Estado de Educação/MS. Campo Grande, Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, n. 8.879, p.18, 12 mar 2015

_____. IBGE. Disponível em:< <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>.> Acesso em 28/03/2024.

ABRAMOVAY, M. e CASTRO, M. G. (coord.). Relações Raciais na Escola: Reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ADORNO, T. W. Educação Após Auschwitz. In: Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, Djalma Lopes Goes. Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da Lei 10.639/03 em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1690/2/Djalma%20Lopes%20Goes.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANDREWS, G. R. Um Modelo para o Brasil. In: SOUZA, J. (org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

APPLE, Michael. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas: In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) Escola básica na virada do século: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996. p.25-43.

APPLE, Michael. Política, cultural e educação. Trad. Maria José do A. Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, C. M.; SILVA, E. M. A. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio epistemológico da Arte/Educação. In: Reunião Anual da ANPED, 30, Caxambu, 2007. Anais..., Caxambu: ANPED, 2007.

ARAÚJO, Christiane G de. Um contexto inovador: a arte como base para o processo ensino aprendizagem na educação básica. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018. AMÂNCIO, I. M. da C.; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. dos S. Literaturas Africanas e Afro-brasileira na Prática Pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARAÚJO, Maria Juliana. Lei 10.639/03: um estudo sobre a educação de jovens e adultos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92425>. Acesso em: 16 dez. 2024.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2012.

ARROYO, M. G. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educação & Sociedade, v. 31, p. 1381-1416, 2010.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2005.jun. 2017.

AZEVEDO, F. A G. Multiculturalidade e um fragmento da história da arte: educação especial. in BARBOSA, A. M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da Arte. 7. ed. São Paulo. Cortez, 2002. p. 100-116.

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino de arte. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARBOSA, A. M. Arte educação no Brasil. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, A.M. (org.). Ensino da Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARDELIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2015.

BARRETO, P. C. da S. As políticas anti-racistas em debate. O Público e o Privado, v. 2, n. 3, p. 127-143, jan./jun. 2004.

BARROS, M. E. B. de. Racismo: necropolítica e neoliberalismo no Brasil. Revista Caboré, v. 1, n. 5, 2022.

BENTO, M. A. S.; CARONE, I. (orgs.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERSANI, H. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. Revista Extraprensa, v. 11, n. 2, p. 175-196, 2018.

BLAJBERG, Salomon. As idiosincrasias raciais brasileiras na formulação das políticas públicas em vista da eliminação do apartheid formal na África do Sul. In: MUNANGA,

Kabengele (org). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp, 1996.

BRANDÃO, C. R. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL, Constituição Federal Brasileira. Brasília, 1988.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012. Disponível em: <[http:// bd.camara.gov.br](http://bd.camara.gov.br)>; Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: MEC; UNESCO, 2009a. Disponível em: www.forumeja.org.br/sc/files/docbrasil_0.pdf.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-11/mercado-de-trabalho-reproduz-desigualdade-racial-aponta-dieese>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. Plano nacional de promoção da igualdade racial. Brasília: SEPPIR, 2009b.

BRASIL. Ministério da Justiça. Relatório do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. P. 28-30.

CALDEIRA, Liliam Cristina. Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA. 2011. 203 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

CAMPELLO, A. B. Manual jurídico da escravidão: Império do Brasil. Paco Editorial, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 – p. 13 – 37.

CARDOSO, F. Racismo e necropolítica: a lógica do genocídio de negros e negras no Brasil contemporâneo. Revista de Políticas Públicas, v. 22, 2018.

CARDOSO, Lourenço. Retrato do branco racista e anti-racista. UNISC, 2010. Disponível em: < file:///C:/Users/user/Downloads/1279-4737-1-PB.pdf> Acesso em 22 de maio de 2015.

CARVALHO, F. Educação de jovens e adultos: caminhos afirmativos na construção da identidade negra. In: Congresso Brasileiro de Pesquisadores(As) Negros(As), 2018, Salvador. Anais [...]. Salvador: ABPN, 2018. p. 1-15.

CARVALHO, Rosilene Silva. A Lei nº 10.639/2003: regulada, emancipada e não implementada na EJA. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 5, n. 3, p. 120-135, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/18804>. Acesso em: 16 dez. 2024.

CAVALCANTE, Meire. O que dá certo na Educação de Jovens e Adultos. Publicado na revista Nova Escola.

CINTRA, Benedito. Estatuto da igualdade racial. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012.

COUTO, Ana Cristina Ribeiro; BOMFIM, Alexandre Maia do. O permanente amorismo em EJA: a experiência da formação de educadores em Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro. In: Reunião Anual da Anped, 31, Caxambu,

CUNHA-JUNIOR, H. C. Críticas ao pensamento das senzalas e casa grande. Revista Espaço Acadêmico, v. 13, n. 150, p. 84-100, 2013.

DAIBERT JR, R. Princesa Isabel (1846-1921): a "política do coração" entre o trono e o altar. 2007. 302 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

DE JESUS, Carolina Maria; DANTAS, Audálio; TEIXEIRA, Alberto. Quarto de despejo: diário de uma favelada. Livraria F. Alves, 1960.

DE SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto. “Lá Na Escola (Não) Tem Racismo!”: reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, v. 3, n. 8, p. 193-209, 2017.

DORIGNY, M. As abolições da escravatura no Brasil e no mundo. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

- FERNANDES, Vera L. P. A formação de professores de artes visuais na região centro-oeste: currículo e políticas. *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 322-334, set./dez. 2019.
- FERREIRA, Carla Mendes. O currículo de arte na educação de jovens e adultos à luz das Leis 10.639/03 e 11.645/08. *Revista Educação e Realidade*, v. 40, n. 2, p. 456-473, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/7408>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- FONSECA, Marcus Vinícius. *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EDUFF, 2016. 19
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREYRE, G. *Casa grande e senzala*. São Paulo: Global Editoras, 2006.
- FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*. Vol.28, n. 100, Campinas Oct. 2007.
- FUSARI, Maria F. de R. e.; FERRAZ, Maria H. C. de T. *Arte na educação escolar*. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2005.
- GADOTTI, M. O que é ler? *Leitura: teoria e prática*, Campinas, ano 1, n. 0, p. 16-17, nov. 2005.
- GATTI, Bernardete A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Trad. Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, jul. 1999. p. 97-132.
- GIUGLIANI, B. O estigma da raça: crianças negras, educação básica e racismo. # Tear: *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 3, n. 1, 2014.
- GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 7, nº 18, p. 65-137, maio/ago. 1993.
- GOMBRICH, E. H.. Introdução: sobre arte e artistas. In: _____. *A história da arte*. Tradução Álvaro Cabral. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2012, 15-37;

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03. 2013. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/31329/20035>. Acesso em: 17 fev. 2016.

GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 1. reimp.

GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2 ed. Brasília, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico – Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/2003. Ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação, n.21, 2002. p. 40-51.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. Novos caminhos em educação de jovens e adultos: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo, Global, 2007.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. Em Aberto, Brasília, Out. / Dez. 1992, vol.11, nº 4, p. 3-12.

HENRIQUES, R. M. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 12/03/2003.

HIRSCH, F. P. de A; HIRSCH, C. P. B; MONTEIRO, M. C. B. B. Políticas públicas versus racismo estrutural e necropolítica no Brasil. Revista de Direito, v. 13, n. 3, p. 01-17, 2021.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IRELAND, Thimoty. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 – 2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. Rizoma freireano, Madrid, n. 13, p. 1-15, 2012.

KENDI, I. X. Como ser antirracista. Rio de Janeiro: Alta Books, 2020.

- LAGO, L. A. C do. Da escravidão ao trabalho livre: Brasil, 1550-1900. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- LARA, S H. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 16, 1998.
- LAZARO, Laura Pedreira et al. Das imagens iconográficas dos negros escravos de Debret ao racismo estrutural no sec XXI em Jeremias-Pele. Dilemas contemporâneos Volume X, p. 22.
- LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélio; GOMES, Nilma Lino (Org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.69- 83.
- MADEIRA, G. L. H. et al. A reprodução do racismo estrutural no Poder Judiciário. Ensino em Perspectivas, v. 3, n. 1, p. 1-19, 2022.
- MALERBA, Jurandir (org.). A história escrita: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto. 2006.
- MALHEIROS, A. M. P. A escravidão no Brasil: ensaio histórico-jurídico-social. São Paulo: Parte 1 – Jurídica, 1866.
- MARQUESE, R. Resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. Novos Estudos, v. 74, 2006.
- MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS Nº 9090, de 15 de maio de 2009. Estabelece normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial, Campo Grande, MS, 2009.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. Campo Grande: SED, 2012.
- McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. 3ª ed. (Col. Prospectiva 3v.). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.
- McLAREN, Peter. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª edição. Trad. Lucia Pellanda Zimmer, et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. (Partes 1, 2, 3,4, cinco).
- MEDEIROS, Rita de Cássia. A Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Brasil Escola – Portal do Educador, 2020. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- MINAYO, Maria Cecília. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MORAES, E de. A escravidão africana no Brasil: (das origens à extinção). São Paulo: Brasileira, 1933.
- MOURA, Clóvis. História do negro brasileiro. Editora Ática, 1989.

MOURA, E. J. S. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: *Superando o Racismo na Escola*. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

MUNANGA, Munanga; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil hoje*. São Paulo: Global, 2008.

NEVES, Y. B.; DEZEM, L. T.; TARREGA, M. C. V. B. O racismo estrutural sob a perspectiva da atividade policial e da justiça penal. In: *Congresso Brasileiro de Processo Coletivo E Cidadania*, 2020. Anais [...]. p. 631-641.

NINA RODRIGUES, Raymundo. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Madras, 2008.

NUNES, Camila Rezende. A Lei 10.639/03: possibilidades e práticas emancipatórias nas criações curriculares. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 7, n. 2, p. 89-105, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73669>. Acesso em: 16 dez. 2024.

OLIVEIRA, D. S. de. A Lei n.º 10.639/2003: educação antirracista e regime de informação. *Múltiplos Olhares em Ciência da Informação*, n. Especial, 2022.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. “Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA. Belo Horizonte. Faculdade de Educação/UFMG.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1985.

PENA, Maura. et al. O ensino de arte que queremos: construção, e não conclusão. In: PENNA, Maura. (coord.). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa. Editora Universitária CCHLA.PPGE, 2001. p. 163-170.

PEREIRA, L. G.; FERREIRA, M. J. R. O ensino da África no Proeja nos termos da Lei 10.639/03. In: *Congresso Nacional de Africanidades e Brasilidades*, 2014, Vitória. Anais [...]. Vitória: UFES, 2014. p. 1-15.

PIAGET, J. *Equilíbrio das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil: As razões da escravidão, sexualidade e vida cotidiana, as formas de resistência*. São Paulo, Contexto, 2015.

PIZAURO, L. A. S.; SILVA, M. L. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e saberes docentes. *Pro-Posições*, v. 27, n. 1, p. 55-80, 2016.

POSSANI, L. F. P. *Educação de jovens e adultos: um olhar sobre a exclusão*. 1. ed. São Paulo: Articulação Universidade-Escola, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 201-246.

REIS, D.; CALADO, M. da G. Diálogos possíveis entre educação antirracista e decolonial: vozes insurgentes, pedagogias críticas e a Lei 10.639/03. *Cadernos do Aplicação*, v. 33, n. 2, 2020.

REIS, J. J. *Quilombos e revoltas escravas no Brasil*. *Revista USP*, n. 28, p. 14-39, 1996.

REIS, J. J; GOMES, F. dos S (Orgs.). Revoltas escravas no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 13. reimp.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

RIOS, F. Antirracismo, movimentos sociais e Estado (1985-2016). In: LAVALLE, A. G; CARLOS, E; DOWBOR, M; SZWAKO, J. Movimentos sociais e institucionalização: políticas sociais, raça e gênero no Brasil pós-transição. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 255-284, 2018.

SACCOMANI, M. C. S. A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição a pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. A experiência de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação. Paidéia, Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Social e da Saúde, Universidade Fumec Belo Horizonte, Ano 8, n. 11, p. 127-149, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1313/894>. Acesso em: 20 ago 2023.

SANTOS, Ademir Barros dos. África: nossa história, nossa gente. Salto, SP: Mirarte, 2015.

SANTOS, Fabiola Silva dos. Política de Alfabetização de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul: A Experiência do Movimento de Alfabetização – Mova/MS (1999/2006). 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2008.

SANTOS, G. L. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leôncio (Org.). Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p.11-38.

SANTOS, M. A. Implementação da Lei 10.639/03 no contexto da EJA em duas escolas municipais de Feira de Santana. 2014. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, Y.L. Racismo brasileiro: uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 148-167, jan./abr.2009.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: modalidade educação de jovens e adultos. Campo Grande: SED/MS, 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Referencial Curricular da Educação de Jovens e Adultos – REME. Campo Grande: SEMED, 2022

SILVA, Analise da (Org.). Diálogo com as Juventudes Presentes na EJA. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SILVA, M. L. S. Povo negro: da escravidão à discriminação étnico-racial. In: ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL. Caderno de Diálogos Pedagógicos: combatendo a intolerância e promovendo a igualdade racial na educação sul-mato-grossense. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul, 2005. p. 41-43.

SILVA, Maria de Lourdes Silva. Povo negro: da escravidão à discriminação étnico-racial. In: ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL. Caderno de Diálogos Pedagógicos: combatendo a intolerância e promovendo a igualdade racial na educação sul-mato-grossense. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul, 2005. p. 41-43.

SILVA, Maria Eduarda Santos. A Lei 10.639/03: um estudo sobre a educação de jovens e adultos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/92425>. Acesso em: 16 dez. 2024.

SILVA, R. A. Os desafios de implantação efetiva da Lei 10.639/2003 nas escolas. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOARES, Andreia Cristina da Silva. O diurno na educação de Jovens e Adultos: quem são esses sujeitos? In: Reunião Nacional da ANPED, 36, Goiânia, 2013. Anais... Goiânia, 2013.

SOARES, Leôncio. Cenários e perspectivas da EJA em Minas Gerais e no Brasil. In: SILVA, Sabino da; HELL, Anelise. (Org.). Caderno de Textos - I Encontro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia. O Ensino das Artes: construindo caminhos. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.

VIEIRA, Mauricio Macedo. Percursos da implantação do projeto TRAJE: Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo- Grandense na escola municipal Osvaldo Cruz em Campo Grande/MS. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

ANEXOS



PROF **HISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MANUAL DIDÁTICO
PLANOS DE AULA PARA
EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA

EJA – Educação de Jovens e Adultos

MICHELLE SILVESTRE

S593m Silvestre, Michelle Aparecida

Manual Didático – Planos de aula para educação antirracista – EJA – Educação de jovens e adultos / Michelle Aparecida Silvestre – Campo Grande, MS: UEMS, 2025.
24 p.

Manual Didático (Pós Graduação - Mestrado) – ProfHistória – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

1. Racismo – Estudo e ensino. 2. Educação antirracista. 3. Identidade cultural. 4. Representatividade negra

CDD 23. ed. - 370.117

MICHELLE APARECIDA SILVESTRE SILVA

MANUAL DIDÁTICO
PLANOS DE AULA PARA
EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA

EJA – Educação de Jovens e Adultos



APRESENTAÇÃO

Este manual visa proporcionar aos professores ferramentas para ensinar a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana de forma antirracista, valorizando as contribuições e a trajetória dos povos negros no Brasil e na África. Ele busca ampliar a compreensão sobre o racismo e orientar práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras, destacando as vivências culturais e as expressões dos povos negros, o que é de grande importância, pois contribui para o fortalecimento da identidade cultural.

Ao reconhecer e valorizar essas manifestações, este material promove a preservação da história e das tradições, além de fomentar o respeito à diversidade e à pluralidade cultural, essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de suas raízes.

Este manual traz fundamentações teóricas, assim como suas transposições didáticas, integrando a BNCC com as competências da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Além disso, inclui atividades práticas, artísticas e culturais, tanto individuais quanto em grupo, com o objetivo de auxiliar o professor na aplicação eficaz da lei.

Buscamos, por meio deste, não apenas garantir a implementação da Lei 10.639/2003 de maneira pedagógica, mas também torná-la significativa e afetiva, promovendo um ensino que valorize a identidade cultural e o protagonismo dos alunos. Embora a proposta de trabalho seja voltada para os professores de História e Arte que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), não há distinção em relação à situação enfrentada por aqueles que trabalham com alunos do ensino regular ou em outras áreas de estudo. Contudo, o enfoque nas experiências sensíveis trazidas pelos alunos da EJA faz com que seu desenvolvimento seja mais significativo para o trabalho. Ao examinarmos a realidade da EJA, notamos que a maioria dos alunos dessa modalidade provém de grupos historicamente excluídos, com ênfase na população negra, que, por diversas questões sociais e raciais, viu sua trajetória escolar interrompida.



SUMÁRIO

04 Vamos começar a conversa!

06 Identidade negra e racismo.

07 Racismo em discussão.

08 Reflexões sobre o racismo em documentários e obras de ficção.

10 Identidade, Cultura e Representatividade.

11 Reflexões sobre a representatividade negra na arte brasileira.

14 Representatividade, identidade cultural e valorização .



15 Representatividade na arte, identidade cultural e valorização de artistas negros.

18 Arte, Identidade e Resistência: Educação Antirracista por meio da Obra de Vik Muniz.

19 Retratos de Luta e Esperança: A Arte como Voz Antirracista.

20 Educação Antirracista: Trilhas literárias e cinematográficas para a Consciência e a Transformação.

21 Cinema e Literatura.

23 Referências

A vibrant mural on a wall featuring a central Black woman with a large afro and a colorful headscarf. She is surrounded by other figures, including a woman with sunglasses and a man in a white shirt. The background is filled with colorful, abstract shapes and patterns. The text "VAMOS COMEÇAR A CONVERSA!" is overlaid in the center.

**VAMOS COMEÇAR
A CONVERSA!**



Prepare-se para uma explosão de criatividade! Este manual é seu bilhete dourado para turbinar suas habilidades de planejamento e arrasar nas aulas! Com uma abordagem poderosa, vamos expandir sua mente sobre pesquisa nas artes, focando nas relações étnico-raciais. Nossa missão? Desafiar você com ideias que fazem o cérebro dançar, unindo arte-educação, epistemologias e saberes decoloniais.

Com uma dose de poesia e um toque de arte, nossa missão é te fazer mergulhar em reflexões e autoanálises!

Chamamos professores, alunos e toda a galera da escola para uma aventura por caminhos que nos façam questionar a branquitude e o racismo estrutural que dançam na nossa sociedade e nas nossas ações.

Organizamos uma seleção de conteúdos essenciais para o currículo da EJA e Ensino Fundamental, incluindo:

Expressão artística em diversas formas (desenho, pintura, colagem, etc.);

Releitura, citação e apropriação com um toque brasileiro;

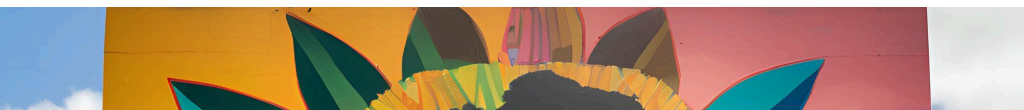
Matrizes culturais nas artes contemporâneas;

Tecnologias do futuro revolucionando a produção artística;

Interações e hibridismos entre linguagens artísticas.

Cada proposta traz um texto guia e dicas de atividades para agitar a sala de aula, além de uma lista de livros e filmes para você se aprofundar.

Boa aventura!





1
**IDENTIDADE
NEGRA E
RACISMO**



RACISMO EM DISCUSSÃO

No Brasil, a cor ou raça é definida pela autodeclaração: ao responder ao Censo Demográfico ou a outras pesquisas, cada pessoa indica se é preta, parda, branca, amarela ou indígena. Essa identidade geralmente está ligada à cor da pele e a outras características físicas, e não à ancestralidade. É comum, por exemplo, que um filho de um pai ou de uma mãe negra, mas que possui a pele mais clara, se declare branco. Em outros contextos, além das pesquisas, reconhecer a negritude é um ato político: significa reivindicar a história e a cultura do grupo, suas raízes e suas lutas.

Para promover uma educação antirracista, é essencial valorizar e reconhecer a importância de todas as etnias, apresentando exemplos positivos e representações afirmativas.

O papel da escola é destacar a identidade racial de forma positiva, desconstruindo estereótipos negativos frequentemente reforçados pelos meios de comunicação.

É importante valorizar personagens negros em diversas funções sociais, como artistas e cientistas, para que alunos de todas as raças vejam a presença de afro-brasileiros em posições de liderança como algo natural. Isso pode inspirar os estudantes e fortalecer sua crença em seu próprio potencial de sucesso.

Reconhecer a identidade negra e lutar contra a discriminação e o preconceito são os primeiros passos rumo a uma sociedade racialmente justa.

REFLEXÕES SOBRE O RACISMO EM DOCUMENTÁRIOS E OBRAS DE FICÇÃO

Plano de Aula: Menina Mulher da Pele Preta – Reflexões sobre Identidade e Valorização Cultural

Objetivos de Aprendizagem:

- Refletir sobre identidade racial e beleza no Brasil.
- Analisar a influência das mídias na autoimagem.
- Valorizar a diversidade cultural e matrizes africanas.
- Desenvolver habilidades de interpretação crítica e expressão oral.

Recursos Didáticos:

- Filme: Menina Mulher da Pele Preta (29 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eI8u4XUPzDs>.
- Quadro branco, marcadores, papel e canetas.
- Projetor multimídia e caixa de som.
- Imagens de figuras históricas e contemporâneas negras.

Introdução (10 minutos)

- Tema: identidade racial e padrões de beleza no Brasil.
- Perguntar sobre referências de beleza na mídia relacionadas ao filme.

Exibição do Filme (30 minutos)

- Assistir ao curta "Menina Mulher da Pele Preta".
- Observar a autoimagem da protagonista, Jennifer.

Debate Inicial (10 minutos)

- Discutir:
- Mudanças na aparência de Jennifer e suas motivações.
- Influência das mídias na beleza.
- Impacto na autoestima.
- Registrar as principais ideias no quadro.

REFLEXÕES SOBRE O RACISMO EM DOCUMENTÁRIOS E OBRAS DE FICÇÃO

Análise Crítica e Valorização Cultural (20 minutos)

- Dividir a turma em grupos para discutirem as seguintes questões:
- Como o filme representa a valorização do branco e do negro na sociedade?
- Quais são os impactos culturais e sociais dessa valorização?
- De que maneira podemos valorizar a identidade negra em nosso cotidiano?
- Pedir que os grupos anotem suas reflexões e selecionem um representante para compartilhar com a turma.

Socialização das Ideias (15 minutos)

- Cada grupo apresenta suas reflexões.
- Relacionar as discussões com as competências da BNCC, destacando a importância de valorizar o patrimônio cultural e as manifestações artísticas afro-brasileiras.

Atividade de Valorização Cultural (15 minutos)

- Apresentar imagens de figuras históricas e contemporâneas negras de destaque (escritores, cientistas, artistas, líderes políticos).
- Pedir que os alunos escolham uma dessas personalidades e escrevam um breve texto destacando sua importância e legado cultural.
- Concluir reforçando a importância da representatividade e do orgulho da identidade racial.

Público-Alvo: Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Duração: 2 tempos de 50 minutos

Componentes Curriculares: Arte, História e Língua Portuguesa

Temas: Identidade racial, valorização cultural, estereótipos e autoaceitação

Referências da BNCC/EJA:

Analisar e valorizar o patrimônio cultural brasileiro.

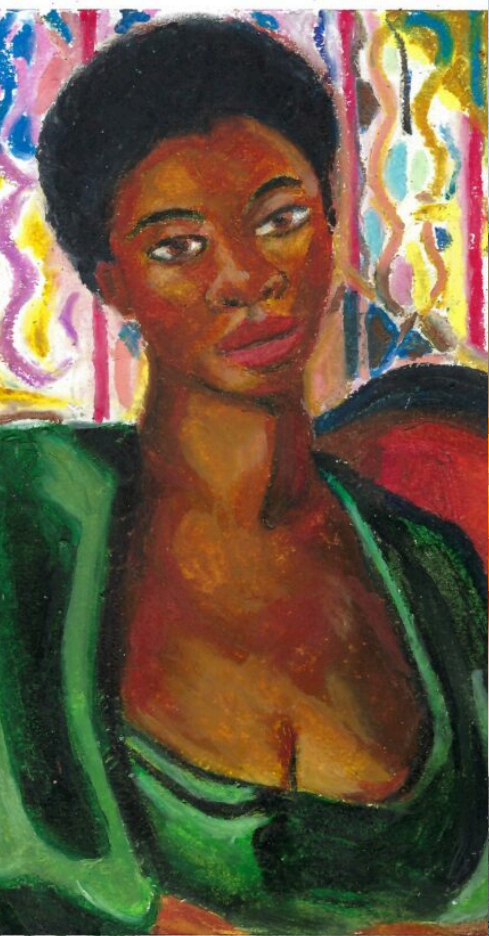
Conhecer e valorizar a diversidade das manifestações artísticas e culturais locais para a formação da identidade.

A woman with her hair in a bun is focused on painting a large mural. She is using a brush to apply paint to a canvas that features a close-up of a woman's face with vibrant colors like yellow, blue, and orange. The scene is set in a studio with warm lighting. A semi-transparent orange banner is overlaid across the middle of the image, containing the page number and title.

2

**IDENTIDADE,
CULTURA E
REPRESENTATIVIDADE**

REFLEXÕES SOBRE A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA ARTE BRASILEIRA



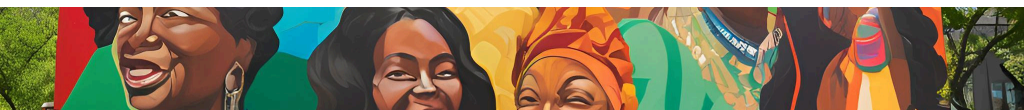
Plano de Aula: Abigail de Di Cavalcanti – Identidade, Cultura e Representatividade

Objetivos de Aprendizagem:

- Analisar a obra, refletindo sobre a representatividade negra na arte brasileira.
- Discutir a valorização da identidade negra na cultura brasileira.
- Reconhecer a influência africana na arte e cultura do Brasil.
- Desenvolver habilidades de interpretação visual e expressão crítica.

Recursos Didáticos:

- Imagem da obra (impressa ou projetada)
- Quadro branco e marcadores
- Papel e lápis para desenho e anotações
- Textos sobre Di Cavalcanti
- Vídeos sobre a Semana de Arte Moderna (opcional)





REFLEXÕES SOBRE A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA ARTE BRASILEIRA

Introdução e Contextualização (15 minutos)

- Apresentar Di Cavalcanti, sua obra, participação na Semana de Arte Moderna, e valorização da cultura popular brasileira.
- Perguntas para os alunos: “O que sabem sobre a Semana de Arte Moderna?” “Qual a importância de representar o povo brasileiro na arte?”
- Explicar que "Abigail" valoriza a beleza e identidade de uma mulher negra em destaque.

Análise Visual da Obra (20 minutos)

- Exibir a imagem de "Abigail"
- Conduzir análise com perguntas: Como a personagem é retratada? Importância de retratar pessoas negras de forma digna na arte?

Debate sobre Representatividade e Identidade (15 minutos)

- Promover um debate sobre a importância de obras de arte que retratam a identidade negra de forma positiva.
- Relacionar a obra com questões contemporâneas sobre representatividade na mídia e na cultura popular.
- Refletir com os alunos: Como você se sente ao ver essa representatividade na arte?
- Quem são as pessoas que costumamos ver como referências culturais na mídia?
- Registrar as reflexões no quadro.

Público-Alvo: Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Duração: 2 tempos de 50 minutos

Componentes Curriculares: Arte, História e Língua Portuguesa.

Temas: Representatividade negra na arte, identidade cultural e valorização da diversidade étnico-racial.





REFLEXÕES SOBRE A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA ARTE BRASILEIRA

Contextualização Cultural e Identidade (15 minutos)

- Explicar como Di Cavalcanti buscou representar o povo brasileiro, valorizando a cultura afro-brasileira.
- Relacionar com as influências africanas na cultura brasileira, como no samba, na culinária, nas danças e nas tradições religiosas.
- Destacar a importância de valorizar as diferentes matrizes culturais (africana, indígena, europeia) na formação da identidade nacional.

Atividade de Expressão Artística (20 minutos)

- Solicitar que os alunos façam um esboço ou releitura de Abigail, destacando a identidade negra de maneira afirmativa. Pedir que pensem na identidade cultural representada na obra e como gostariam de expressá-la no papel.

Socialização e Reflexão Final (15 minutos)

- Organizar uma exposição rápida na sala com os desenhos dos alunos.
- Pedir que alguns voluntários compartilhem suas intenções e reflexões ao criar as releituras.
- Encerrar com uma roda de conversa, discutindo:
- Como vocês se sentiram ao criar essas releituras?
- Como a arte pode contribuir para a valorização da identidade racial e cultural?
- Finalizar destacando a importância da representatividade na arte e na sociedade.

Obra de Referência: Abigail de Di Cavalcanti

Referências da BNCC/EJA:

- (CG.EJA.FFIN.EF69AR34.s) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira.
- (CG.EJA.FFIN.EF69AR63.n) Conhecer, identificar e valorizar a diversidade das manifestações artísticas e culturais da cidade como significativa para a formação da identidade da população.



3

**REPRESENTATIVIDADE,
IDENTIDADE CULTURAL E
VALORIZAÇÃO**

REPRESENTATIVIDADE NA ARTE, IDENTIDADE CULTURAL E VALORIZAÇÃO DE ARTISTAS NEGROS



Plano de Aula: Pintores Negros que Marcaram a História da Arte

Objetivos de Aprendizagem:

- Conhecer a trajetória de pintores negros que marcaram a história da arte.
- Refletir sobre a importância da representatividade na arte e na cultura.
- Desenvolver habilidades de pesquisa, síntese e apresentação oral.
- Valorizar a diversidade das manifestações artísticas e culturais afrodescendentes.

Recursos Didáticos:

- Acesso ao site com informações sobre os artistas
- Computadores, celulares ou materiais impressos para pesquisa
- Quadro branco e marcadores
- Papel e canetas para anotações
- Projetor e caixa de som (se disponível)



REPRESENTATIVIDADE NA ARTE, IDENTIDADE CULTURAL E VALORIZAÇÃO DE ARTISTAS NEGROS

Introdução e Contextualização (15 minutos)

- Apresentação da aula e questionamento inicial:
- “Quantos pintores negros vocês conhecem?”
- “Por que a arte negra nem sempre é valorizada nos livros de história da arte?”
- Explicação sobre a metodologia Aprendizagem Baseada em Pesquisa (ABP):
- Cada grupo pesquisará um artista negro e/ou que retrate negros em suas obras e apresentará suas descobertas na próxima aula.

Organização da Pesquisa (10 minutos)

- Divisão da turma em grupos (cada grupo ficará responsável por um pintor negro).
- Sugestões de artistas para pesquisa:
- Jean-Michel Basquiat; Arthur Timótheo da Costa; Heitor dos Prazeres; Rosana Paulino; Carybé; Dalton Paula; Arjan Martins; Maria Auxiliadora.

Pesquisa e Produção (25 minutos)

- Cada grupo realiza a pesquisa sobre o artista, respondendo:
- Quem foi esse artista?
- Quais foram suas principais obras?
- Como sua arte representa a identidade negra?
- Qual a importância de sua obra para a história da arte?
- Os alunos organizam as informações para a apresentação.

Produção (25 minutos)

Podem compor a apresentação:

- Imagem desse artista e de suas principais obras.
- Fotos
- Vídeos
- Esculturas.

Recomendação de site:

<https://laart.art.br/blog/pintores-negros/>



REPRESENTATIVIDADE NA ARTE, IDENTIDADE CULTURAL E VALORIZAÇÃO DE ARTISTAS NEGROS

Apresentação e Reflexão

- 1. Apresentação dos Grupos (30 minutos)
- Cada grupo apresenta seu artista em até 5 minutos, destacando as principais descobertas.
- Durante as apresentações, os colegas podem fazer perguntas ou comentários.
- 2. Debate sobre Representatividade na Arte (15 minutos)
- Perguntas para discussão:
- O que aprendemos sobre a arte negra?
- Como esses artistas desafiaram padrões e abriram caminho para novas gerações?
- Por que é importante valorizar a produção artística negra na escola e na sociedade?
- 3. Reflexão Final e Registro da Aprendizagem (5 minutos)
- Os alunos escrevem uma pequena reflexão sobre o que aprenderam e como essa temática impacta sua visão sobre a arte e a cultura.

Avaliação

- Participação na pesquisa e na apresentação.
- Capacidade de síntese e clareza na exposição das informações.
- Reflexão crítica sobre a importância da representatividade na arte.
- Envolvimento no debate e nas discussões em grupo.

Público-Alvo: Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Duração: 2 tempos de 50 minutos cada

Componentes Curriculares: Arte, História e Língua Portuguesa.

Temas: Representatividade na arte, identidade cultural e valorização de artistas negros.

Metodologia Ativa: Aprendizagem Baseada em Pesquisa (ABP).

Referências da BNCC/EJA:

(CG.EJA.FFIN.EF69AR34.s) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira.

(CG.EJA.FFIN.EF69AR63.n) Conhecer, identificar e valorizar a diversidade das manifestações artísticas e culturais da cidade como significativa para a formação da identidade da população.

Fonte de Pesquisa: Pintores Negros que Marcaram a História da Arte.



4

**ARTE, IDENTIDADE E
RESISTÊNCIA: EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA POR MEIO
DA OBRA DE VIK MUNIZ**

RETRATOS DE LUTA E ESPERANÇA: A ARTE COMO VOZ ANTIRRACISTA



Plano de Aula: Arte e identidade

Objetivos de Aprendizagem:

- Refletir sobre a desigualdade social e o racismo estrutural, explorando a arte como ferramenta de conscientização.

Recursos Didáticos:

- Imagens das obras de Vik Muniz (Wasteland e Sugar Kids).
- Papel, lápis de cor, giz de cera ou materiais recicláveis para atividade prática..

Discussão e Reflexão (20 min):

- Introduzir o projeto Wasteland, evidenciando desigualdades sociais e racismo estrutural.
- Perguntar se as oportunidades são iguais para todos e como a cor da pele influencia isso.
- Relacionar com a realidade brasileira e a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Atividade Prática (30 min)

- Alunos criam retratos ou desenhos com materiais simples ou recicláveis, representando a superação do preconceito e a valorização da diversidade.
- Compartilhar produções e significados.
- Finalizar ressaltando a arte como meio de luta e valorização das identidades.

Público-Alvo: EJA

Duração: 50 min

Componentes: Arte, História e Língua Portuguesa

Temas: Representatividade, identidade cultural e artistas negros

Metodologia: Aprendizagem

Baseada em Pesquisa (ABP)

BNCC/EJA: Valorização do patrimônio cultural e da diversidade artística

Fonte: Pintores Negros que Marcaram a História da Arte



5

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
TRILHAS LITERÁRIAS E
CINEMATOGRAFICAS PARA
A CONSCIÊNCIA E A
TRANSFORMAÇÃO**

CINEMA E LITERATURA

A construção de uma sociedade justa começa na sala de aula, onde a prática pedagógica antirracista deve ser contínua, não apenas em datas comemorativas. Educadores precisam de conhecimento e sensibilidade para valorizar a diversidade e enfrentar desigualdades raciais. A literatura e o cinema são ferramentas poderosas para estimular esse diálogo.

Dicas de Livros:

O Pacto da Branquitude, de Cida Bento

O que é racismo estrutural?, de Silvio de Almeida

O Fascismo da Cor, de Muniz Sodré

Dispositivo de Racialidade, de Sueli Carneiro

Colorismo, de Alessandra Devulsky

A Resistência Negra ao Projeto de Exclusão Racial, de Hélio Santos

Mulheres, raça e classe. Entre o mundo e eu, de Ta-Nehisi Coates.

Pequeno Manual Antirracista,

Djamila Ribeiro



O cinema também é uma ferramenta poderosa para despertar a consciência crítica.

Dicas de Filmes:

O Ódio que Você Semeia (2018)

Moonlight: Sob a Luz do Luar (2016)

Eu não sou seu negro (2016)

Hotel Ruanda (2006)

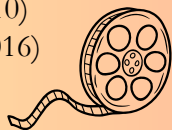
Malcom X (1992)

Panteras Negras (1995)

Lixo Extraordinário (2010)

Estrelas além do tempo (2016)

Amistad (1998)



Integrar essas obras nos planos de aula enriquece a cultura dos estudantes e estimula o pensamento crítico, a empatia e o compromisso com a equidade racial. A educação antirracista promove transformação, e cada atividade, leitura ou filme discutido contribui para um futuro que celebra a diversidade e combate o preconceito.

Recomendação de site:

<https://treediversidade.com.br/lista-filmes-e-series-sobre-racismo/>

REFERÊNCIAS

ARAUJO, C. M.; SILVA, E. M. A. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio epistemológico da Arte/Educação. In: Reunião Anual da ANPED, 30, Caxambu, 2007. Anais..., Caxambu: ANPED, 2007

ARAÚJO, Maria Juliana. Lei 10.639/03: um estudo sobre a educação de jovens e adultos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92425>. Acesso em: 16 dez. 2024.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2005.jun. 2017.

BRANDÃO, C. R. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL, Constituição Federal Brasileira. Brasília, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. Plano nacional de promoção da igualdade racial. Brasília: SEPPIR, 2009b.

FERREIRA, Carla Mendes. O currículo de arte na educação de jovens e adultos à luz das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Revista Educação e Realidade, v. 40, n. 2, p. 456-473, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/7408>. Acesso em: 16 dez. 2024.

GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS Nº 9090, de 15 de maio de 2009. Estabelece normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial, Campo Grande, MS, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. Campo Grande: SED, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: Superando o Racismo na Escola. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

NUNES, Camila Rezende. A Lei 10.639/03: possibilidades e práticas emancipatórias nas criações curriculares. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 7, n. 2, p. 89-105, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73669>. Acesso em: 16 dez. 2024.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. “Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA. Belo Horizonte. Faculdade de Educação/UFMG.

REFERÊNCIAS

POSSANI, L. F. P. Educação de jovens e adultos: um olhar sobre a exclusão. 1. ed. São Paulo: Articulação Universidade-Escola, 2007.

RIBEIRO, Djamilia. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: modalidade educação de jovens e adultos. Campo Grande: SED/MS, 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Referencial Curricular da Educação de Jovens e Adultos – REME. Campo Grande: SEMED, 2022.

SILVESTRE, Michelle Aparecida. A educação de jovens e adultos e a Lei 10.639/03: desafios do ensino de história e arte em Campo Grande -MS. Campo Grande. UEMS, 2025.

