

ENTRE SABERES E VIVÊNCIAS: EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL PARA JOVENS E ADULTOS

BETWEEN KNOWLEDGE AND LIVED EXPERIENCES: ETHNIC-RACIAL EDUCATION FOR YOUTH AND ADULTS

ENTRE SABERES Y VIVENCIAS: EDUCACIÓN ÉTNICO-RACIAL PARA JÓVENES Y ADULTOS

Raimunda Duarte Bonfim¹
Solange Balisa Costa²
Andréa Andrade Oliveira Prado³
Adenilson Souza Cunha Junior⁴

RESUMO: Este trabalho problematiza a construção da educação étnico-racial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco na valorização dos saberes, memórias e vivências dos estudantes. Fundamentado numa abordagem qualitativa, articulada à pesquisa bibliográfica, análise documental e experiência docente. Analisa os marcos legais como a Lei nº 10.639/03 e suas implicações no currículo, evidenciando avanços e limites na efetivação das políticas. Discute a EJA como espaço de resistência, marcado por desigualdades sociais e raciais, e defende a centralidade dos sujeitos na construção de práticas pedagógicas. Aponta ainda, fragilidades como a abordagem superficial da temática étnico-racial e a insuficiência na formação docente, defendendo a necessidade de currículos contextualizados, interdisciplinares e comprometidos com a igualdade racial. Conclui que a efetivação de uma educação antirracista na EJA exige articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e compromisso político dos educadores com a transformação social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Étnico-racial. Prática pedagógica. Políticas públicas.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

³ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

⁴ Doutor em Educação e Docente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, orientador pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

ABSTRACT: This work problematizes the construction of ethnic-racial education within Youth and Adult Education (EJA), focusing on the appreciation of students' knowledge, memories, and lived experiences. It is grounded in a qualitative approach, articulated with bibliographic research, documentary analysis, and teaching experience. It analyzes legal frameworks, such as Law No. 10,639/03, and their implications for the curriculum, highlighting advances and limitations in the implementation of these policies. The study discusses EJA as a space of resistance, marked by social and racial inequalities, and advocates for the centrality of the subjects in the construction of pedagogical practices. Furthermore, it points out weaknesses such as the superficial handling of ethnic-racial themes and the insufficiency of teacher training, arguing for the necessity of contextualized, interdisciplinary curricula committed to racial equality. It concludes that the effectiveness of anti-racist education in EJA requires coordination between public policies, pedagogical practices, and the political commitment of educators toward social transformation.

Keywords: Youth and Adult Education. Curriculum. Ethnic-racial. Pedagogical practice. Public policies.

RESUMEN: Este trabajo problematiza la construcción de la educación étnico-racial en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), con énfasis en la valoración de los saberes, memorias y vivencias de los estudiantes. Se fundamenta en un enfoque cualitativo, articulado con la investigación bibliográfica, el análisis documental y la experiencia docente. Analiza los marcos legales como la Ley n° 10.639/03 y sus implicaciones en el currículo, evidenciando avances y límites en la efectividad de las políticas. Discute la EJA como un espacio de resistencia, marcado por desigualdades sociales y raciales, y defiende la centralidad de los sujetos en la construcción de prácticas pedagógicas. Señala, además, debilidades como el abordaje superficial de la temática étnico-racial y la insuficiencia en la formación docente, defendiendo la necesidad de currículos contextualizados, interdisciplinarios y comprometidos con la igualdad racial. Concluye que la efectividad de una educación antirracista en la EJA exige la articulación entre políticas públicas, prácticas pedagógicas y el compromiso político de los educadores con la transformación social.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Currículo. Étnico-racial. Práctica pedagógica. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Quando a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) foi sancionada pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, representando um marco nas políticas educacionais voltadas à promoção da igualdade racial no Brasil. No entanto, mais de duas décadas após a promulgação, sua efetivação nas escolas ainda é um desafio, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade historicamente marcada por desigualdades sociais e educacionais.

Nesse sentido, o diálogo sobre a educação das relações étnico-raciais na EJA ultrapassa a análise das questões socioeconômicas, demandando também uma reflexão crítica acerca das desigualdades raciais, de gênero e classe na sociedade contemporânea. Os dados estatísticos evidenciam a urgência desse debate, uma vez que tais desigualdades influenciam diretamente o desenvolvimento social do país. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-Contínua), realizada em 2023, aponta que o Brasil possuía 9,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais (5,4%). Enquanto entre pessoas brancas a taxa de analfabetismo era de 2,3%, entre pessoas negras esse percentual alcançava 7,1%. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa era de 8,6% entre brancos, chegando a 22,7% entre negros (IBGE, 2024).

Esses dados evidenciam as profundas desigualdades na escolarização brasileira, marcadas por diferenças sociais e raciais que comprometem a equidade no acesso e permanência na educação. Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre a educação das relações étnico-raciais na EJA, não apenas pelas especificidades do público atendido, mas também como estratégia para a promoção de uma educação antirracista. Conforme destaca Nilma Lino Gomes (2021), as transformações sociais, a produção acadêmica, a mobilização dos movimentos negros e a atuação de pesquisadores negros no campo educacional têm estabelecido um diálogo crítico com a EJA, contribuindo para a ressignificação das perspectivas sobre as questões raciais e impulsionando mudanças nas práticas educativas.

Corroborando com essa discussão, neste ensaio problematizamos a construção da educação étnico-racial na Educação de Jovens e Adultos, com foco na valorização dos saberes e das vivências dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo. Para tanto, articulamos a análise do percurso legal que fundamenta essa temática às nossas experiências enquanto educadores, compreendendo-nos também como sujeitos em constante processo de aprendizagem. Assim este trabalho tem como objetivo discutir a necessidade de currículos e práticas pedagógicas que

integrem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme previsto na Lei nº 10.639/03, de modo a contribuir para a promoção de relações étnico-raciais mais democráticas, críticas e plurais.

A partir de uma análise das condições atuais da EJA, enfatizamos a urgência de investimentos na formação docente, bem como na construção de projetos pedagógicos contextualizados, baseados em currículos que valorizem os saberes, a ancestralidade das populações afrodescendentes e as especificidades dessa modalidade, compreendendo que a efetivação da educação étnico-racial na EJA passa, necessariamente, pela articulação entre os conhecimentos escolares e as experiências vividas pelos estudantes, constituindo-se como caminho para o enfrentamento das desigualdades e para a construção de uma educação emancipadora e inclusiva.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este estudo utiliza abordagem qualitativa, fundamentado em pesquisa bibliográfica e análise documental (Lakatos; Marconi, 2017). Para sua construção, estabelecemos diálogo com autores que discutem a Educação de Jovens e Adultos e a educação das relações étnico-raciais, como Freire (2021), Arroyo (2001; 2011; 2013) e Gomes (2005; 2021), bem como com marcos legais que orientam essa temática, a exemplo da Lei nº 10.639/03 e demais normativas educacionais.

4

A análise documental concentrou-se em legislações, diretrizes curriculares e políticas públicas voltadas à EJA e à educação étnico-racial, buscando compreender seus avanços, limites e implicações para o currículo e a prática pedagógica.

Além disso, o estudo se ancora em nossas experiências enquanto educadores na EJA, compreendidas como elementos que tensionam e enriquecem a reflexão teórica. Tais experiências não se configuram como pesquisa empírica sistematizada, mas como vivências que possibilitam problematizar o cotidiano escolar à luz do referencial crítico adotado.

A análise foi orientada por uma perspectiva crítica, considerando o currículo como um campo de disputas (Arroyo, 2013) e a educação como prática emancipadora (Freire, 2021), com ênfase na valorização dos saberes, das memórias e das vivências dos sujeitos da EJA.

Eja como espaço para valorização da diversidades étnico-raciais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um espaço significativo para a valorização da diversidade étnico-racial, considerando que grande parte de seus estudantes é composta por

peessoas negras, de baixa renda e historicamente excluídas do sistema educacional, onde faz-se necessário superar abordagens que os reduzam à condição de sujeitos carentes de conhecimento, reconhecendo suas trajetórias, culturas e pertencimentos sociais.

Apesar dos desafios na efetivação das políticas educacionais, observam-se avanços na inserção da temática afro-brasileira e africana nos currículos, especialmente após a Lei nº 10.639/2003, e a escola configura-se como espaço privilegiado para esse enfrentamento.

A EJA e a educação étnico-racial se articulam historicamente, visto que seus sujeitos são, em grande medida, aqueles que vivenciaram processos de exclusão. Como destaca Arroyo (2001, p. 1),

A educação de jovens e adultos tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais [...], sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.

Gomes (2005) reforça a necessidade de práticas pedagógicas e currículos que considerem tanto as especificidades da EJA quanto as questões étnico-raciais. Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) e o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 reconhecem a modalidade como direito e forma de reparação histórica, valorizando os saberes construídos ao longo da vida.

Nessa perspectiva, a EJA deve promover a emancipação e o respeito à diversidade, constituindo-se como espaço de acolhimento. Ao discutir o currículo, Arroyo (2011) propõe a compreensão dos estudantes como *sujeitos coletivos*: “reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos (...). Superar a ideia de percursos individuais [...]. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores [...]” (Arroyo, 2011, p.15). Esta abordagem reforça a necessidade de reconhecer trajetórias coletivas frequentemente invisibilizadas, orientando a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade.

Por fim, destaca-se a importância da formação continuada de educadores. Como aponta Arroyo (2006), compreender as trajetórias desses sujeitos, marcadas por exclusão e resistência é fundamental para que a escola se consolide como espaço de reconhecimento de saberes e de promoção de uma educação mais justa e inclusiva.

A construção curricular da educação étnico-racial na eja

A realidade da EJA, enquanto modalidade de ensino, evidencia não apenas desigualdades educacionais, mas também a fragilidade de políticas públicas que garantam uma educação de

qualidade, antirracista e socialmente referenciada. Embora a Constituição Federal de 1988 reconheça a educação como direito social, de todos e fundamento da dignidade humana (Brasil, 1988), esse direito foi historicamente negado à população negra.

No caso da EJA, sua consolidação como modalidade ocorreu com a LDB, ainda que de forma limitada quanto ao reconhecimento das especificidades étnico-raciais, mencionadas apenas de maneira geral no princípio da diversidade (LDB, 1996). A partir de 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639, observou-se um avanço no arcabouço legal voltado à educação das relações étnico-raciais, com impactos também na EJA, ainda que, em muitos casos, de forma indireta.

Esse conjunto de normativas expressa um movimento progressivo no campo legal, indicando o reconhecimento, ainda que tardio, da necessidade de enfrentamento das desigualdades raciais na educação. No entanto, também revela lacunas importantes, sobretudo no que se refere à articulação entre currículo e prática pedagógica na EJA.

Com o objetivo de evidenciar esse percurso normativo e suas contribuições, bem como seus limites, para a consolidação de uma educação étnico-racial na EJA, apresenta-se, a seguir, uma síntese dos principais marcos legais que tensionam essa relação:

Quadro 1 – Principais marcos legais da educação étnico-racial conectada à EJA

Legislação	Ano	Contribuições para a EJA e educação étnico-racial
Constituição Federal (Brasil, 1988)	1988	Estabelece a educação como direito social e fundamento da dignidade humana, base para políticas de equidade educacional
Lei nº 9.394/1996 (LDB)	1996	Reconhece a EJA como modalidade da educação básica e afirma o princípio da diversidade
Parecer CNE/CEB nº 11/2000	2000	Define diretrizes para a EJA como direito e política de reparação histórica
Lei nº 10.639/2003	2003	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira
Parecer CNE/CP nº 003/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004	2004	Instituem as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, orientando currículos e práticas pedagógicas
Lei nº 11.645/2008	2008	Inclui a história e cultura indígena, ampliando a perspectiva intercultural
Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial)	2010	Define diretrizes para promoção da igualdade racial na educação

Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (DCN Gerais da Educação Básica)	2010	Reforça a diversidade e reconhece especificidades da EJA
Resolução CNE/CEB nº 08/2012 (Diretrizes Quilombolas)	2012	Reconhece a EJA como direito em territórios quilombolas
Lei nº 13.005/2014 (PNE)	2014	Estabelece metas para EJA e redução das desigualdades educacionais
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Incorpora a temática da diversidade no currículo nacional
Decreto nº 12.048/2024 (Pacto EJA)	2024	Propõe ações articuladas para ampliação da alfabetização e fortalecimento da EJA, com foco na equidade educacional
PDDE Equidade	2024	Apoia financeiramente ações voltadas à equidade educacional
Resolução CNE/CEB nº 03/2025	2025	Atualiza diretrizes da EJA considerando dimensões étnico-raciais e territoriais

Fonte: *Elaboração própria.*

Os marcos legais evidenciam avanços importantes, especialmente a partir de 2003. No entanto, tais conquistas não se traduzem plenamente no cotidiano das escolas. A implementação da Lei nº 10.639, por exemplo, ainda ocorre de forma superficial em muitos contextos, desarticulada das trajetórias e identidades dos sujeitos da EJA.

Nesse contexto, as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas pelo Parecer CNE/CP nº 003/2004, reforçam que a temática não deve ser tratada como conteúdo isolado, mas como princípio orientador de todo o processo educativo, atravessando o currículo, as práticas pedagógicas e a formação docente (Brasil, 2004). Tal perspectiva tensiona modelos tradicionais de ensino e exige a construção de abordagens interdisciplinares e comprometidas com o enfrentamento do racismo estrutural, especialmente no contexto da EJA, onde essas desigualdades se manifestam de forma ainda mais acentuada.

Essa lacuna reforça a necessidade de compreender a EJA como território político e pedagógico. Como afirma Gomes (2005, p. 94):

Ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão da questão racial nos currículos e práticas da EJA, é necessário reconhecer que ela já está presente na EJA por meio dos estudantes pobres e negros que majoritariamente frequentam essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, o currículo escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP) assumem papel central. Conforme Matos (2020, p. 135), o PPP é “o instrumento teórico-metodológico, norteador

das relações da escola com a comunidade [...], apontando o que fazer, para quem e como fazer”. Assim, pensar a educação étnico-racial na EJA implica construir currículos que dialoguem com as experiências, memórias e saberes dos estudantes, especialmente valorizando a oralidade, elemento marcante nas trajetórias de sujeitos historicamente silenciados.

Apesar de iniciativas como as orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e metas do Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE), os dados recentes indicam desafios persistentes. O Censo Escolar de 2024 aponta continuidade na queda de matrículas na EJA, demonstrando um distanciamento entre as políticas educacionais e a realidade vivida nas escolas. Este cenário suscita questionamentos fundamentais: como garantir permanência e engajamento de sujeitos que não se reconhecem no currículo? A ausência de práticas pedagógicas contextualizadas contribui para a evasão e reforça desigualdades históricas ao desconsiderar “os saberes dos educandos” (Freire, 2021), comprometendo o engajamento e a permanência na escola. Além disso, documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao não mencionarem explicitamente a EJA, reforçam a invisibilidade dessa modalidade. Tal ausência revela que o currículo é também um campo de disputa (Arroyo, 2013), podendo tanto reproduzir exclusões quanto promover emancipação.

Neste sentido, desde 2023, observa-se uma retomada de políticas voltadas à EJA e à educação étnico-racial no Brasil, com a reativação da SECADI e a criação de programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola Equidade (PDDE-Escola) e o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo. Destaca-se ainda a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, que reafirmou a necessidade de considerar dimensões culturais, territoriais e étnico-raciais na oferta da EJA.

Diante disso, a construção de uma educação que considere a diversidade étnico-racial na EJA exige a articulação entre políticas públicas, currículo e prática pedagógica. Isso implica reconhecer os saberes dos sujeitos, investir na formação docente e fortalecer projetos político-pedagógicos comprometidos com a realidade dos estudantes. Mais do que cumprir dispositivos legais, trata-se de construir uma prática educativa que rompa com a invisibilidade histórica e afirme a EJA como espaço de emancipação, reconhecimento e justiça social.

Experiências, memórias e saberes dos estudantes

A concepção de uma EJA como espaço de construção da educação étnico-racial implica reconhecer que os sujeitos que a constituem não chegam à escola como *folhas em branco*, mas

como sujeitos de experiências, memórias e saberes construídos ao longo da vida. Nesse sentido, pensar o currículo na EJA exige deslocar o olhar de uma perspectiva conteudista para uma abordagem que valorize os conhecimentos produzidos nos territórios, no trabalho, nas vivências comunitárias e nas histórias individuais e coletivas.

As trajetórias dos estudantes da EJA são, em grande medida, marcadas por processos de exclusão escolar, frequentemente atravessados por desigualdades sociais e raciais. Muitos desses sujeitos interromperam seus estudos em função do trabalho precoce, da necessidade de contribuir para a renda familiar ou de experiências de discriminação no ambiente escolar. O retorno à escola, nesse contexto, não se reduz à busca por certificação, mas se configura como um movimento de retomada de direitos e de reconstrução de identidades historicamente negadas, como destaca Arroyo (2001), a EJA é atravessada por histórias tensas, nas quais se entrecruzam condições de opressão, pobreza e exclusão que marcam profundamente os percursos educativos desses sujeitos.

Nesse cenário, os saberes construídos fora da escola assumem centralidade. As experiências de trabalho, as práticas culturais, os conhecimentos tradicionais e a oralidade constituem dimensões fundamentais do processo formativo desses estudantes. No entanto, ~~tais~~ estes saberes ainda são, muitas vezes, desconsiderados no cotidiano escolar, em favor de um currículo que privilegia conhecimentos hegemônicos e descontextualizados. Essa lógica contraria a perspectiva freireana, que enfatiza a necessidade de partir dos saberes dos educandos como princípio para a construção do conhecimento. Como afirma Freire (2021), desconsiderar esses saberes implica inviabilizar uma educação verdadeiramente dialógica e emancipadora:

Por que não estabelecer uma necessária *intimidade* entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?

(freire, 2021, p. 30, *grifo do autor*)

Ao mesmo tempo, as experiências pedagógicas que reconhecem e incorporam as vivências dos estudantes têm se mostrado potentes no contexto da EJA. Práticas como rodas de conversa, narrativas de vida, projetos que abordam a história e a cultura afro-brasileira e discussões sobre identidade e pertencimento contribuem para aproximar o currículo da realidade dos educandos.

As orientações SECADI destacam que a educação das relações étnico-raciais demanda a incorporação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a história e a cultura dos povos historicamente marginalizados, indo além de abordagens pontuais ou comemorativas

(Brasil, 2006). Nessa direção, evidencia-se a necessidade de construir práticas contínuas, críticas e contextualizadas, capazes de dialogar com as experiências concretas dos sujeitos da EJA. Essas estratégias favorecem não apenas a aprendizagem, mas também o fortalecimento da autoestima, da identidade e do sentimento de pertencimento, especialmente entre estudantes negros, que historicamente tiveram suas trajetórias e culturas invisibilizadas no espaço escolar.

Desse modo, as memórias coletivas e os vínculos com os territórios de origem; sejam eles urbanos, rurais ou quilombolas; configuram-se como elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais significativas. Como propõe Arroyo (2011), é necessário reconhecer os estudantes da EJA como sujeitos coletivos, pertencentes a grupos sociais marcados por experiências comuns de exclusão, resistência e luta. Esse reconhecimento implica a construção de um currículo que dialogue com essas trajetórias coletivas, rompendo com a lógica individualizante e meritocrática que ainda predomina em muitos contextos educacionais.

Contudo, apesar dessas potencialidades, persistem tensões e desafios no cotidiano da EJA. A invisibilização das experiências dos estudantes, especialmente no que se refere às questões étnico-raciais, ainda é uma realidade em muitas práticas pedagógicas. A ausência de abordagens contextualizadas e a dificuldade de articular o currículo às vivências concretas dos educandos contribuem para o desengajamento e, em muitos casos, para a evasão escolar.

10

Há ainda um esvaziamento das práticas pedagógicas quando a abordagem das relações étnico-raciais se restringe a momentos pontuais do calendário escolar, como as atividades realizadas no 20 de novembro, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra (Brasil, 2011), realidade ainda comum em muitas escolas brasileiras. Essa lógica contribui para a folclorização da cultura negra e para a superficialidade do debate, distanciando-o de uma perspectiva crítica e contínua no currículo. Como alerta Gomes (2005), embora a questão racial esteja presente na EJA por meio de seus sujeitos, ela nem sempre é reconhecida ou problematizada no currículo e nas práticas educativas.

Mais do que incluir conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira, trata-se de construir uma prática pedagógica que reconheça esses sujeitos em sua integralidade, articulando suas vivências com os conhecimentos escolares. Nesse processo, o currículo deixa de ser um instrumento neutro e passa a se constituir como um território em disputa (Arroyo, 2013), no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade e de educação.

A valorização das experiências e saberes dos estudantes da EJA não é apenas uma escolha metodológica, mas uma dimensão política fundamental para a construção de uma educação

étnico-racial comprometida com a justiça social, a equidade e a emancipação dos sujeitos historicamente excluídos do direito à educação.

Implementação, não adaptação

Mais de duas décadas após a promulgação da Lei nº 10.639/03, observamos que sua materialização no cotidiano escolar ainda ocorre, na maioria das vezes, por meio de práticas fragmentadas, marcadas por improvisos e adaptações pontuais. A abordagem das relações étnico-raciais permanece, frequentemente, restrita a momentos específicos do calendário escolar ou restrita a determinados componentes curriculares, sobretudo à matéria de História. Docentes de outros componentes e áreas do conhecimento se sentem desobrigados de tal tarefa. Essa lógica revela a dificuldade de efetivação da legislação, como também a permanência de uma concepção curricular que marginaliza saberes e experiências não hegemônicas.

Essa realidade se agrava quando consideramos a ampliação promovida pela Lei nº 11.645/08, que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, igualmente negligenciada em muitos contextos escolares. Como destaca Gomes (2005, p. 94), “a questão racial está presente na EJA por meio de seus sujeitos, mas nem sempre é reconhecida ou problematizada no currículo”, apontando o descompasso entre a composição social da modalidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Nesse cenário, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) assume papel central, não podendo se restringir a menções genéricas à diversidade, e sim explicitar, de forma intencional, uma abordagem étnico-racial crítica, transversal e interdisciplinar. Conforme Matos (2020, p. 135), o PPP constitui-se como “instrumento teórico-metodológico, norteador das relações da escola com a comunidade [...], apontando o que fazer, para quem e como fazer”, o que reforça sua centralidade na consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e social.

Em 2025, por exemplo, nas escolas em que atuamos, o componente *História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena* passou a ser obrigatório em todas as etapas, todavia essa medida, relevante do ponto de vista legal, não foi acompanhada de condições adequadas para sua implementação. Na prática, muitos professores assumiram a disciplina sem planejamento específico, com carga horária reduzida; apenas uma aula por semana, o que resultou em abordagens fragmentadas, descontextualizadas e superficiais.

Fica evidente que a ampliação normativa, quando dissociada de políticas consistentes de formação inicial e continuada, apenas produz práticas aligeiradas, distantes de uma abordagem crítica e comprometida com a transformação social. A persistência de práticas fragmentadas contraria as orientações já consolidadas no campo educacional. Conforme o Parecer CNE/CP nº 003/2004, a educação das relações étnico-raciais deve constituir-se como eixo estruturante do currículo, implicando mudanças nas concepções de ensino, na organização escolar e na formação de professores (Brasil, 2004). De modo complementar, a SECADI (Brasil, 2006) enfatiza que tais transformações exigem intencionalidade pedagógica e compromisso institucional, o que ainda se mostra incipiente em muitos contextos da EJA.

Como alerta Gomes (2005), a presença da temática racial na escola não garante, por si só, sua problematização; ao contrário, sem o devido preparo teórico-metodológico, corre-se o risco de sua reprodução de forma estereotipada ou despolitizada. Por isso reafirmamos a necessidade de investir em processos formativos que possibilitem aos docentes compreenderem a educação étnico-racial como dimensão estruturante do currículo, e não como conteúdo acessório; indo de encontro ao que nos ensina Freire (2021, p.30):

Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?

A perspectiva freireana aponta que a efetivação de uma educação antirracista exige uma prática pedagógica comprometida com a realidade dos educandos, o que pressupõe formação continuada, crítica e situada dos professores. Além disso, é importante citar que recebemos nas escolas materiais didáticos bem elaborados e, por vezes em grandes quantidades, como as produções específicas incluindo obras do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e iniciativas voltadas à valorização de saberes tradicionais, como os livros da coleção Griô educacional; *Minha África Brasileira e Povos Indígenas* e *História e Cultura da África nos Anos Iniciais: Os Adinkra* (Griô Educacional, 2024). Entretanto, esses recursos ainda são subutilizados ou empregados de forma descontextualizada, sobretudo na EJA, revelando que a disponibilidade de materiais, por si só, não garante a transformação das práticas pedagógicas, sendo necessária uma mudança mais profunda nas concepções de currículo e de conhecimento.

Desse modo, compreender a educação como espaço de resistência implica reconhecer a existência de outras epistemologias, historicamente silenciadas pelo currículo escolar. Esse epistemicídio (Pessanha, 2019), entendido como o processo histórico de deslegitimação,

apagamento e negação dos conhecimentos produzidos por povos negros, indígenas e outros grupos subalternizados; no contexto da EJA, se expressa na persistente centralidade de epistemologias eurocêntricas, que desconsideram os saberes construídos nos territórios, no trabalho, na oralidade e nas experiências de vida dos estudantes.

Como afirma Pessanha (2019, p. 184), o epistemicídio

Não se limita à negação do conhecimento produzido por determinados grupos, mas opera como estratégia de manutenção de relações de poder, ao definir quais saberes são legítimos e quais devem ser silenciados.

Nesse sentido, a efetivação da educação étnico-racial exige mais do que a inserção de conteúdos nos currículos: demanda o enfrentamento das hierarquias epistemológicas que sustentam a organização do conhecimento escolar. Assim, acreditamos ser fundamental diferenciar práticas de adaptação; marcadas por ações pontuais e superficiais; da efetivação da legislação, que pressupõe mudanças estruturais no currículo, na gestão escolar e nas práticas pedagógicas. Abaixo apresentamos o quadro 2, que sintetiza essas distinções:

Quadro 2: Como deve ser a efetivação e não adaptação da legislação

Aspecto	Adaptação	Efetivação
Currículo	Inclusão de conteúdos isolados ou o <i>Dia da Consciência Negra</i> .	História e cultura africana/indígena como eixo central de todas as disciplinas.
Espaço Escolar	Estética predominantemente eurocêntrica com intervenções temporárias.	Valorização permanente de símbolos, corpos e produções não-brancas.
Gestão	Estrutura hierárquica que silencia ou ignora o racismo institucional.	Gestão democrática com participação ativa da comunidade e movimentos sociais.
Relação com o Saber	Conhecimento acadêmico visto como verdade universal e neutra.	Justiça cognitiva: validação de saberes populares, ancestrais e decoloniais.
Objetivo Final	<i>Tolerância</i> à diversidade e integração do sujeito ao padrão posto.	Emancipação, pertencimento real e combate ativo ao racismo estrutural.

Fonte: Elaboração própria

Após a análise do quadro comparativo, é perceptível que a distância entre adaptação e efetivação da legislação não é apenas uma questão técnica, mas profundamente política e

pedagógica e que a insistência em abordagens fragmentadas contribui para a manutenção das desigualdades, ao invés de enfrentá-las de maneira estruturante.

Superar essa lógica exige a construção de práticas educativas comprometidas com a transformação social, o que implica reconhecer, conforme Freire (2021), que não há educação neutra, mas sempre situada em contextos históricos e atravessada por relações de poder. Assim, a efetivação da educação étnico-racial na EJA demanda uma postura docente crítica, capaz de problematizar o currículo, tensionar silenciamentos e promover a articulação entre saberes escolares e experiências vividas pelos estudantes.

Nesse processo, reafirmamos que o PPP assume centralidade como instrumento de materialização dessas intencionalidades. Como destaca Matos (2020), o PPP deve ser construído pela comunidade escolar para orientar práticas que dialoguem com a realidade dos educandos, superando formulações genéricas e incorporando, de forma concreta, a diversidade étnico-racial como eixo estruturante das ações educativas.

Por fim, como aponta Gomes (2005), a questão racial já está presente na EJA por meio dos sujeitos que a constituem; o desafio, portanto, não é introduzi-la, mas reconhecê-la, problematizá-la e integrá-la de forma crítica e contínua ao currículo. É nesse movimento que a EJA pode se afirmar, de fato, como espaço de resistência, de produção de novos sentidos e de construção de uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e a emancipação dos sujeitos historicamente excluídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados para a construção deste trabalho nos permitiram compreender que a Educação de Jovens e Adultos se constitui como um espaço privilegiado de resistência, no qual sujeitos historicamente silenciados não apenas acessam a escolarização, mas demandam currículo, reconstróem identidades e produzem novos sentidos para a educação. Sendo assim, valorizar seus saberes, memórias e vivências é muito mais que uma escolha metodológica, é um posicionamento político e ético que confronta a lógica excludente ainda presente em nossas escolas.

Enquanto autores e educadores, não nos colocamos fora desse processo; ao contrário, nos reconhecemos como parte das contradições aqui analisadas e, ao mesmo tempo, como sujeitos na luta pela construção de uma educação pública, democrática e antirracista; e que escrever sobre educação étnico-racial na EJA é, também, um ato político. É afirmar que não há neutralidade

possível diante das desigualdades, e que a escola pode, e deve, ser um espaço de enfrentamento, de reconhecimento e de emancipação.

Desse modo, este trabalho significou para nós um ponto de partida para o engajamento no movimento coletivo, histórico e contínuo de luta por justiça social e equidade educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. *Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 003/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secadi/arquivos/pdf/orientacoes.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. *Institui o Estatuto da Igualdade Racial*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. *Educação de jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais*. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, v. 33, n. 59, p. 435-447, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>. Acesso em: 10 mar. 2026.

GRIÔ EDUCACIONAL. *Minha África Brasileira: Ensino Fundamental II*. Cotia: Opetus editora, 2024.

GRIÔ EDUCACIONAL. *História e cultura da África: os Adinkra*. Cotia: Opetus editora, 2024.

IBGE, Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017

MATOS, Michelle Oliveira de. *Reestruturação dos PPPs das escolas do Território Juá/Bandeira, tomando como dispositivo de apoio as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2020.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. Do epistemicídio: as estratégias de matar o conhecimento negro africano e afrodiaspórico. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, João Pessoa, v. 10, n. 3, p. XX-XX, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/49136>. Acesso em: 14 abr. 2026.