



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol. 19, Número 1, jan-jun, 2026, pág. 59-78

Enegrecer os currículos da EJA: desafios às práticas pedagógicas

Blackening EJA curricula: challenges to pedagogical practices

Lucas da Costa Silva¹

Luís Carlos Ferreira²

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada a pessoas que não tiveram acesso à educação escolar ou estão em estado de incompletude nesse acesso, definidas em Ferreira (2024) como ‘Gentes da EJA’, pessoas negras e pobres que ao longo de suas vidas são marcadas por processos de exclusão social. Nosso objetivo é analisar as diferentes práticas pedagógicas considerando a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA em escolas do Maciço de Baturité, Ceará. Partimos da hipótese de que a inferiorização da cultura negra continua viva em contexto escolar, não permitindo que a lei 10.639/2003 esteja em exercício. A metodologia segue princípios qualitativos do tipo analítico-interpretativa, usando dados obtidos pelos estagiários em campo do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública no interior do Ceará. Os resultados apontam para um despreparo por parte das instituições escolares que não contribuem para a educação libertadora e emancipatória.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação das Relações Étnico-Raciais. Práticas pedagógicas.

Abstract

Youth and Adult Education (EJA) is intended for people who have not had access to schooling or are incomplete in this regard, defined by Ferreira (2024) as "EJA People," Black and poor people who throughout their lives are marked by processes of social exclusion. Our objective is to analyze the different pedagogical practices considering the Education of Ethnic-Racial Relations in EJA schools in the Baturité Massif, Ceará. We start from the hypothesis that the inferiorization of Black culture remains alive in the school context, preventing Law 10.639/2003 from being implemented. The methodology follows qualitative principles of the analytical-interpretative type, using data obtained from field interns in the Pedagogy program at a university in the interior of Ceará. The results point to a lack of preparation on the part of educational institutions, which are not relevant to liberating and emancipatory education.

Keywords: Youth and Adult Education. Ethnic-Racial Relations Education. Pedagogical Practices.

¹ Bacharel em Humanidades (2023), estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia e bolsista de pesquisa financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0151051051527643>. E-mail: luucas.silva@aluno.unilab.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8463-7234>.

² Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades (UNILAB) e Professor Adjunto do curso de Pedagogia. Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4442920811345896>. E-mail: luisferreira@unilab.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2695-6206>.



1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta socialmente como uma modalidade de ensino voltada aos que não tiveram a oportunidade de ingressar, permanecer e/ou concluir o ensino regular na infância ou na juventude, seja no ensino fundamental ou médio. Considerando o cenário da modalidade voltada à pluralidade, diversidade e às “gentes da EJA” (Ferreira, 2024) a oferta é feita nas instituições de ensino e tantos outros espaços não-formais (alpendres das casas, igrejas, associações entre outros).

A história da EJA no Brasil, carrega alguns marcos temporais significativos, como a Constituição Federal de 1988 que trata a educação como um direito universal e que deve ser garantida a todos independentemente da idade, a LDBEN 9.394/1996 que estabelece a oferta gratuita da modalidade de ensino, destinada àqueles que por algum motivo não permaneceram ou concluíram na juventude, a Resolução CNE/CEB 01/2000 que baseada no Parecer CNE/CEB 11/2000 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, dando autonomia a modalidade em termos organizacionais e contribuindo para garantia do padrão de qualidade. Nesse percurso, surgiram alguns programas voltados à erradicação do analfabetismo, incluindo à EJA em que se destaca, mais recentemente, o Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024 que institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, e a Resolução CNE/CEB 3/2025, baseada no Parecer CNE/CEB 3/2025 que visam fortalecer a EJA como modalidade flexível, diversificada e inclusiva.

Sendo assim, as políticas, programas, projetos, ações inclusivas na EJA dentre outras estratégias pedagógicas contribuem para a EJA que temos hoje. Entretanto, para além das conquistas e benefícios que a modalidade oferece, ainda persistem desafios na caminhada rumo ao acesso, permanência e conclusão [com sucesso] de todos aqueles que reivindicam acesso na contemporaneidade. A modalidade acolhe estudantes com as mais diversas trajetórias e experiências de vida, cujos percursos em muitas histórias, possuem algo em comum como a falta de oportunidades, negação do direito a ter direito à educação escolar em condições de igualdade.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Nesse sentido, são pessoas que vivem em condições de subcidadania e exclusão social impostas por um processo histórico que as coloca às margens da sociedade, distanciando-as da garantia de seus direitos, dificultando a participação plena em sociedade. Não por acaso, podemos afirmar que as ameaças à subcidadania passam por questões de cor, raça, etnia, sexo, gênero, idade, região, renda e classe social. Interseccionadas, as “gentes da EJA” revelam-se vítimas do processo excludente imposto aos que foram impedidos de dar continuidade aos estudos no ensino regular, sobretudo, as “gentes negras da EJA” (Ferreira, 2025).

É reconhecido e constatado pelo IBGE (2023) que a educação pública brasileira é predominantemente constituída pela população negra (pretos e pardos) como seu maior número de matriculados na escola das redes de ensino municipais e estaduais. Na Educação de Jovens e Adultos a situação não é diferente! Entretanto, o fato da modalidade atender a um público majoritariamente negro, autodeclarados no Censo da Educação Básica (2023 e 2024) como pretos e pardos, não significa que o debate acerca das relações étnico-raciais nas salas de aula e fora delas, esteja superado.

No que diz respeito às normativas legais e marcos referenciais, destacamos as diretrizes e orientadores curriculares destinados às instituições escolares. Nessa perspectiva, integramos a Lei 10.639/2003 que modifica a Lei nº 9.394, de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, de modo a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003). No entanto, a mesma legislação que atende também à modalidade da educação de jovens e adultos também denuncia o tratamento desigual e ao mesmo tempo, invisível e inferior às questões cotidianas que integram as vidas dos estudantes negros da EJA.

Sendo assim, o propósito do texto é analisar as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, considerando a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais (ERER), em escolas da rede pública municipal de ensino do Maciço de Baturité, no interior do Ceará.

De forma breve, a pesquisa qualitativa de cunho analítico-interpretativa foi feita com base utilizada na produção dos dados investigados ‘in loco’, em duas escolas, por meio de observações com registros de imagens do cotidiano de turmas da EJA, devidamente



autorizadas. Assim, pautamos nossa análise em Minayo (2007) que nos auxilia nos passos de interpretação dos dados, estudo das ferramentas e técnicas no campo da pesquisa social.

Esperamos que o texto possa contribuir de forma significativa com os estudos no campo da EREER, em especial, integrada à EJA, incorporando debates étnico-raciais em contextos escolares cujas práticas pedagógicas diversas oportunizem a autonomia e o protagonismo a respeito de seu conhecimento de mundo e suas vivências, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2. METODOLOGIA

A pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, adotou uma abordagem de cunho analítico-interpretativa utilizando dados coletados ‘in loco’, em duas instituições da rede pública municipal de ensino no interior do Ceará que acolhem a EJA. Na descrição de Minayo (2007), a pesquisa qualitativa tem como finalidade responder a questões específicas e subjetivas no campo das ciências sociais, explorando a realidade social em profundidade e revelando significados que nem sempre são visíveis, por meio de metodologias de investigação apropriadas.

A observação, enquanto técnica de coleta de dados, possibilita o acesso direto à realidade dos pesquisados, permitindo investigar fatos, comportamentos, atitudes e vivências em seu contexto (Marconi; Lakatos, 2017). Já a análise e interpretação, conforme Minayo (2007), permitem organizar e estruturar o material explícito e implícito obtido, articulando-o aos objetivos do estudo e à base teórica, de modo a garantir a consistência e o êxito da pesquisa.

A pesquisa se desenvolveu in loco, em duas turmas de instituições de ensino públicas durante o período de atuação no estágio curricular na Educação de Jovens e Adultos, componente curricular obrigatória do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública no interior do Ceará, que possibilita o contato com a sala de aula e práticas pedagógicas.

Como instrumento de pesquisa, utilizamos imagens capturadas das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, que nos possibilitaram analisar práticas e



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

conteúdos que contemplassem a lei 10.639/2003, enquanto política obrigatória fundamental para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais.

As imagens obtidas foram organizadas a partir de três categorias de análise, sendo elas: (1) **“Gentes negras da EJA”**, categoria apoiada nos dados do Censo da Educação Básica (2023 e 2024) para interpretar o perfil dos estudantes da EJA. (2) **Expressões culturais afro-brasileiras**, categoria que nos mostra a forma como questões de negritude são abordadas em sala de aula, e (3) **Branquitude forjada nos temas geradores**, categoria que nos remete aos conteúdos eurocentrados forjados sob a lógica do trabalho pedagógico que se diz sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Essa distribuição das categorias contribui de forma significativa para pensarmos estruturalmente o contexto das práticas pedagógicas em um panorama amplo dos achados, tanto em termos de organização para extração de resultados como para o desenvolvimento da escrita e organização das ideias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação de Jovens e Adultos como um direito social é reconhecida no Brasil pela Constituição Federal de 1988 em seus Artigos 206 e 208, que tratam do direito à educação ao longo da vida como um processo contínuo e relevante ao indivíduo e como dever do Estado a oferta do ensino para jovens e adultos de forma gratuita. Anos mais tarde, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996 - em seus Artigos 37 e 38, estabeleceu sequencialmente que a EJA é uma modalidade de ensino destinada às pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na infância e juventude, assim como expressa que é dever do Estado a implementação de cursos e exames supletivos.

Na prática, a EJA ofertada tanto para o ensino fundamental como médio constitui-se como um direito a ter direito à certificação e formação escolar tanto em termos educacionais como para aprimoramento da qualidade de vida e condições de trabalho e renda, entre tantas lutas por visibilidade social revelada com o anseio da população pela educação escolar.

Cabe lembrar que as práticas pedagógicas ocorridas na EJA, assim como em todas as modalidades de ensino devem ser regidas a partir dos orientadores curriculares e documentos normativos. No caso, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a



Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA) apresentadas em 2000, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no intuito de definir a estrutura curricular, organizacional e pedagógica, a partir da necessidade de adaptação ao seu público, os jovens e adultos, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000).

Em relação à ERER, em 09 de janeiro de 2003 foi publicada a Lei 10.639/2003 na qual altera alguns artigos da LDBEN - Artigo 26-A e Artigo 79-B, estabelecendo por finalidade inicial às diretrizes e bases da educação nacional. A partir de 2003 incluiu-se a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” na rede de ensino brasileira, complementando com a inclusão do dia da consciência negra no calendário das instituições escolares (Brasil, 2003).

O nascimento desta lei representa grande significado para a população negra e surge, sobretudo, como fruto dos movimentos sociais como nos aponta Gomes (2005) e Gohn (2011), que salientam que Movimento Negro deu grandes contribuições nessa história, na tentativa de romper o silenciamento histórico propiciado pelo colonizador, participando ativamente do processo de luta pela erradicação do racismo em sociedade. Sendo assim, os movimentos sociais representaram espaços que puderam possibilitar grande aprendizado e aquisição de novos saberes aos envolvidos por meio de conversas, confrontos e negociações, em campo político e social, na luta e desejo social por direitos.

Nessa perspectiva, os anos de luta da população negra pela garantia de seus direitos, reconhecimento do Estado, tentativa de corrigir essa história é que surge a Lei 10.639/2003 e todo o debate educacional acerca das questões étnico-raciais, fundamentais para recuperarmos uma história do passado e do presente que está “moldada na forma do esquecimento, da escravidão, da violência, do autoritarismo e interesses políticos variados, atrelados às mudanças do tempo” (Marques, 2018 p.10).

Pereira (2017) nos conscientiza de que a aprovação da lei 10.639/2003 representa uma grande conquista da população negra que lutou e luta incessantemente pela garantia de seus direitos, fruto de diversos atos de manifestação histórica e não apenas um marco legal, mas também um passo essencial pela afirmação e garantia dos direitos conquistados.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Outro marco importante nessa história surge em 2004 com a recriação³ da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com o propósito de criar e desenvolver políticas educacionais com foco em uma educação de qualidade, respeito à diversidade em suas mais diversas variáveis, articulando os sistemas de ensino na criação de políticas para modalidades vulneráveis incluindo a EJA, na promoção das relações étnico-raciais na escola.

Ainda no mesmo governo surge a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), de vinculação direta ao Ministério da Justiça e Cidadania, com a finalidade de garantir a igualdade e proteger os diferentes grupos raciais afetados pela discriminação, em especial a população negra, após anos de luta dessa população, principal público afetado, isso além de outras conquistas.

Dessa forma, tanto a SEPPIR como a SECADI atuam na formulação de políticas e programas que incentivam a inclusão educacional de populações anteriormente inferiorizadas, atuando no combate à desigualdade em cenário social e abrindo portas para práticas pedagógicas que envolvem o enegrecimento dos currículos escolares.

Passados mais de 20 anos da promulgação da Lei 10.639/2003 cabe questionar como a legislação em vigor vem sendo cumprida nas redes de ensino públicas e privadas de educação. Com isso, revela-se a necessidade de enfrentar desafios históricos e atuais para superação da discriminação e das desigualdades que tanto causam exclusões entre os diversos grupos sociais. Acreditamos que esses desafios podem e devem ser superados nas salas de aula (e fora dela), à medida que contribuam para a formação dos indivíduos por meio de programas, projetos, ações e debates contínuos na luta antirracista e, ao mesmo tempo, que valorize diversos saberes, valores e culturas de forma geral.

É sempre bom lembrar que a EJA é uma modalidade que carrega o acesso à direitos em espaços sociais onde todos partilham conhecimentos em comum partindo da ideia de formação cidadã, na tentativa de materialização da liberdade (Stoko, 2023).

³ SECAD foi criada no governo dos presidentes Lula e Dilma (2004 - 2016), mas na transição de posse para Michel Temer e conseqüente a isso, Bolsonaro (2016 - 2022), houve sua extinção. Somente no retorno de Lula (2023 - atual) que a SECADI foi recriada, com a inserção do “I” de “inclusão” entre as finalidades do órgão de governo.



Sendo assim, recorremos a Freire (1967), que nos mostra o quanto a educação pode provocar a liberdade de toda uma nação e ser instrumento de transformação do homem e da sociedade, à medida que universalize o aprender a ler o mundo e interferir de forma positiva nele.

Ao analisarmos os avanços históricos da EJA, percebemos que esta modalidade de ensino possui grande contribuição para aqueles que tiveram seus direitos interrompidos ou negados no passado. Interessa-nos lembrar o período de colonização que deixou marcas negativas à sociedade em relação à opressão dos muitos saberes, costumes e formas de conhecimento produzidos pela população e negligenciados, inferiorizados pela elite branca, eurocêntrica e opressora.

A hegemonia branca impôs o retrocesso na garantia de direitos, como descreve Domingos (2017), à medida que a finalidade era a dominação e transformação da natureza em lucro, para aquisição do capital, garantindo poder econômico. Não somente a natureza, mas também diversas populações, colocando em posição subordinada todas as identidades que divergiam dos padrões impostos pelos colonizadores, expondo-os a condições desumanas em trabalhos com baixa remuneração, marcados pela exclusão escolar.

Durante muito tempo o Brasil esteve sob o domínio do colonizador que utilizava dos mais diversos recursos em sociedade para oprimir e marginalizar a população negra, principalmente, subordinando-os, privando-os não só do acesso à educação, mas também de suas narrativas, conhecimentos, saberes e histórias. Tudo isso contribuiu na invisibilização, subalternização das ‘gentes negras da EJA’ e negando acessos, interseccionalizados, como saúde, alimentação, trabalho, moradia, segurança social, educação, entre outros. Na luta, a EJA se consolida como uma política de reparação histórica àqueles que tiveram seus direitos educacionais negados no passado, por meio da modalidade oportuniza o retorno ao processo de aprendizagem dos “sobrantes sociais” (Ferreira, 2024).

Desse modo, o Parecer CNE/CP nº 03 de 10 de março de 2004 operacionaliza a Lei nº 10.639/2003, estabelecendo diretrizes curriculares que colaboram com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino, tornando-se um marco extremamente importante para a educação e o ensino. A normativa oportuniza à superação dos conteúdos conservadores, tradicionais, distanciados das diferentes realidades pela reflexão crítica e criativa das



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

múltiplas identidades dos sujeitos que estão nas turmas da EJA carregados por muitas marcas do passado, das experiências e práticas em busca de direitos.

Ferreira (2024) amplia a compreensão sobre as “Gentes da EJA” propondo a superação do olhar para os sujeitos da EJA em prol da emancipação e transformação pela modalidade. O autor recupera a relação entre os que vivem na condição de subcidadãos, inferiorizados todos os dias por suas condições socioeconômicas e por seus marcadores identitários, sem as mesmas garantias do direito de viver uma vida de qualidade, sobretudo, quando são vítimas sociais, culturais, econômicas, na maioria das vezes, jovens, adultos e idosos desempregados, subempregados, precarizados, sem condições de trabalho e renda, além de tantas outras questões (gravidez precoce, violência em regiões de risco, etc).

Os estudos de Ferreira (2021) também revelam que a EJA interseccionada revela os diversos marcadores identitários/sociais distintos - raça, território, geração, gênero, idade entre outros. Essas “gentes da EJA” refletem outros padrões que diferenciam dos impostos pela hegemonia social. Nessa perspectiva, a escola tende a reproduzir e reforçar mecanismos de exclusão social, em muitos casos dificultando o acesso e a permanência dos indivíduos, vítimas de bullying, homofobia, etarismo, racismo e intolerâncias à alteridade de forma geral, motivo de evasão e abandono escolar e, mais tarde, reingresso na modalidade.

Paiva (2006), vem nos sensibilizar de que esses indivíduos geralmente viveram suas infâncias em ambientes onde a criança não é apenas criança, onde assumem papéis que vão além de somente de ir à escola e brincar, algo que impacta de forma significativamente drástica nas diversas trajetórias de vida.

Retomando as questões raciais, os dados do Censo da Educação Básica (2023 e 2024) mostram o predomínio da população negra autodeclarada pardos ou pardos no ato da matrícula. No entanto, muitos ainda não se definem, seja por desconhecimento, vergonha, vítimas da história do povo negro, evitando a manifestação da cor/raça, quando não, se reconhecem brancos, pressupomos que isso ocorre porque o branco significa “integrar-se a um status racial que muito produz e determina a desigualdade econômica, as desvantagens culturais e, conseqüentemente, o racismo estrutural e institucional” (Ferreira, 2021, p. 91).

Ao analisarmos esse cenário e o público ao qual nos referimos, torna-se fundamental refletir sobre o ato de ensinar nas turmas da EJA em relação ao currículo escolar. Este, por um lado, pode oferecer contribuições significativas para a prática pedagógica favorecendo



processos de inclusão; por outro, também pode produzir mecanismos de exclusão. Por isso, sua elaboração demanda um olhar sensível, capaz de reconhecer as necessidades e especificidades dos estudantes que compõem essa modalidade de ensino.

No campo da EREER percebemos pequenos avanços ao longo do tempo com a implementação da Lei 10.639/2003 nas discussões travadas no espaço educacional, base para a formação cidadã e das futuras gerações não replicarem atos/ações preconceituosas e de inferiorização cultural no meio social. Sendo assim, o Estado tem um importante papel como aquele que propõe as transformações, intervindo positivamente, dando passos para a eliminação das desigualdades raciais (Brasil, 2004). Arriscamos dizer que, na prática, ainda não acontece da forma esperada pelas normativas, e o que se vê na maioria das vezes em salas de aula é a disseminação de conteúdos que somente tratam de inferiorizar essa história.

Como discorre Ferreira (2021), essa modalidade de ensino avança de forma lenta e muitas vezes descontínua em sua efetivação. Nesse contexto, observa-se que o racismo estrutural se manifesta de maneira silenciosa e naturalizada no ambiente escolar, facilitando práticas de discriminação racial. Tais práticas, carregadas de significados negativos impostos historicamente aos grupos oprimidos, acabam por reforçar processos de exclusão educacional e social. Dessa forma, a EREER em contexto escolar só tende a beneficiar com a ressignificação da formação identitária brasileira (De Brito, 2011).

Ferreira (2021), ainda nos mostra a importância de observarmos que a formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura assim como as formações continuadas de professores em intervenções pedagógicas, que devem ser tratadas nos currículos escolares na perspectiva afrocentrada ao invés de impor o silenciamento das questões afro-brasileiras, ao reproduzirem práticas conservadoras e tradicionais que contemplam uma única forma de ver o mundo pelas lentes do colonizador. Com isso, sobre os currículos, é importante destacar que devem servir como norteadores da prática pedagógica transformadora ao assumirem o objetivo de “constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (Sacristán, 2013, p.16).

No entanto, Silva (1999, p. 24) argumenta que “o currículo é simplesmente uma mecânica [...] e não passa de uma atividade burocrática”, concebida de maneira técnica para ser seguida objetivamente. Na prática pedagógica, ele sofre modificações ou mesmo deixa



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

de ser cumprido integralmente. Além disso, em grande parte das vezes, o currículo é utilizado para movimentar as engrenagens do capitalismo no espaço escolar, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais. Isso ocorre porque, como observa o autor, prevalece a intenção de formar sujeitos voltados prioritariamente para o mercado de trabalho, o que tende a produzir indivíduos padronizados, com um único objetivo de vida.

Nesse sentido, a partir daqui trataremos da análise de dados, utilizando conteúdo visual (imagens) coletadas nas salas de aula durante o período de estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do interior do Ceará.

Em análise, a primeira categoria de nosso estudo - **"gentes negras da EJA"** - evidencia que o público presente nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos é diversificado por identidades sociais, culturais, étnico-raciais, territoriais e econômicas diversas.

Imagem 1 - Sala de aula 1



Imagem 2 – Sala de aula dos autores



Fonte: Arquivo dos autores

Nas imagens 1 e 2 podemos conferir o que Di Pierro (2023, p. 163) nos diz, sobre os estudantes da EJA, que são majoritariamente “[...] populações pobres, das zonas rurais, do Norte e Nordeste, particularmente as pessoas negras e idosas”. Sujeitos que foram e são tratados ao longo do tempo com exclusão e em contexto de negação de direitos, distantes de viverem o exercício pleno da cidadania.

Sobre o pertencimento étnico-racial, não somente as imagens deixam em evidência o público da EJA, mas também os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023 e 2024, enfatizam que existe um maior percentual de pessoas negras (pretos e pardos) na modalidade.

Em 2023, de um total 2.589.815 matrículas na EJA, no Ensino Fundamental e Médio, notamos que 77,7% e 70,7% são, respectivamente, considerados pretos e pardos, enquanto 19,6% e 26,9%, respectivamente, se autodeclararam brancos. Destacam-se os que não declararam raça/cor são 31,4% e 28,6%. Já em 2024, de um total de 2.391.391 matriculados, nos níveis fundamental e médio, respectivamente 79,0% e 73,6% se autodeclararam pretos e pardos, enquanto 18,9% e 24,9%, respectivamente, se autodeclararam brancos. Os que não declaram representam 22,9% e 22,8%. Como pode ser visto, diagnosticamos um aumento na porcentagem das autodeclarações de um ano para o outro de estudantes negros, a partir disso podemos destacar a presença do povo negro nesse espaço, que só aumenta a cada ano.

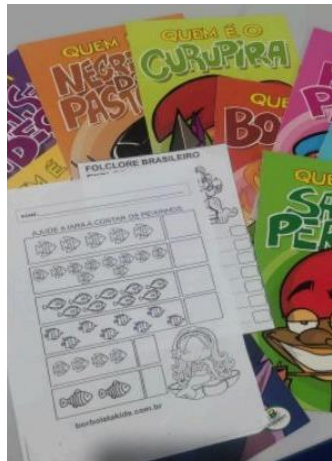
Nesse sentido, são essas “Gentes da EJA”, pessoas marcadas pelo processo de exclusão social durante suas trajetórias de vida, marginalizados e submetidos a desfiliação social, ausência de reconhecimento, e consequentemente ausência de cidadania, submetidos a subempregos, condições de vulnerabilidade social e precariedade da vida humana que buscam às salas de aula para alcançar suas dignidades em condições de igualdade e inclusão social.

A segunda categoria - **Expressões culturais afro-brasileiras** - nos mostra a forma como questões de negritude são abordadas em sala de aula a partir de propostas pedagógicas que não necessariamente retratam só isso:

Imagem 3 – Livros Infantis



Imagem 4 – Livros Infantis



Fonte: Arquivo dos autores



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Nas imagens 3 e 4, vemos livros de histórias infantis sobre o folclore brasileiro que poderiam resultar num momento importante de representação simbólica, reconhecimento e valorização de narrativas culturais adversas, entretanto, o conteúdo não é abordado de forma crítica tampouco para jovens, adultos e idosos. Observa-se que as narrativas fortalecem estereótipos que advêm de uma perspectiva colonialista

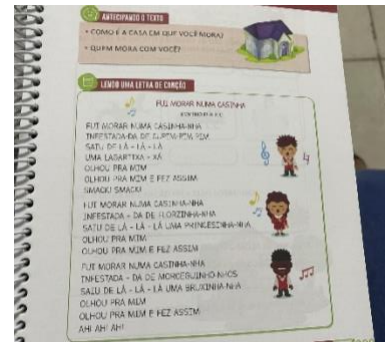
e brancocentrada, exemplo: torna-se perceptível que o Saci-Pererê é apontado como um negro “coitadinho” que anda somente com uma perna, uma figura tida nos livros de historinha infantis como: travesso, preguiçoso e desobediente, algo que reforça visões distorcidas historicamente atribuídas ao homem negro, ao mesmo que em sua perspectiva cômica também contribui para um certo incentivo à atribuição de ideias de subordinação e/ou inferioridade, mesmo após anos de abolição da escravatura.

Ferreira (2021, p. 99) vem nos alertar sobre a necessidade de mergulharmos na história de África “como possibilidade de enegrecermos os currículos escolares, projetos pedagógicos, livros didáticos, conteúdos e atividades”, ao considerar que a diversidade de atividades pedagógicas pode ser vista na história e na cultura africana, resgatadas das memórias ancestrais e heranças do povo negro, algo que não acontece na prática pedagógica evidenciada.

Ademais, o foco está voltado para a educação infantil e/ou ensino fundamental de turmas regulares, com crianças, mesmo não apresentando narrativas adequadas, podemos perceber a ausência de atenção para a realidade da EJA em que as figuras e desenhos não fazem sentido para o adulto.

Evidencia-se uma lógica tradicional cujo modelo de ensino contribui para a reprodução da escola da criança, com práticas infantilizadoras que não contribuem para o processo de alfabetização muito menos para o adulto pensar criticamente como esperado para uma educação emancipadora.

A terceira categoria, intitulada de (3) **Branquitude forjada nos temas geradores**, considera os conteúdos eurocentrados que evidenciam um modelo de ensino tradicional, arcaico e conservador.





Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

“lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas” (Freire, 1967, p.104).

Ainda na Imagem 6, nota-se que as atividades são extraídas de livros didáticos infantis para desenvolvimento das aulas. Na ocasião, faz-se o uso de uma música que está longe de se aplicar à realidade dos estudantes, com utilização de expressões no diminutivo, como ‘casinha’, ‘florzinha’, ‘princesinha’, que não respeitam sua maturidade, nem valoriza suas vivências; ou seja, incompatíveis e inadequadas para a educação de jovens e adultos.

Contudo, um fato importante a se observar, é que nenhuma dessas imagens (5 e 6) trazem propostas pedagógicas voltadas a Lei 10.639/2003, o que revela o quanto as escolas ainda enfrentam o desafio de superar práticas educativas que atuam como reprodutoras das desigualdades sociais, exercendo domínio sobre corpos e mentes (Ferreira, 2021). Adiantamos que a efetividade na Lei 10.639/2003 passa pelo seu reconhecimento no currículo escolar, assim como nos cursos de formação inicial de professores, nas Licenciaturas, e formação continuada dos docentes em serviço, que atuam nas salas de aula da modalidade.

Da mesma forma que, conforme dito anteriormente, os dados do Censo Escolar da Educação Básica indicam aumento do número de negros - pretos e pardos - nas salas de aula. Assim, Corenza (2014) aponta em seus estudos que a prática de educar para as relações étnico-raciais faz-se necessária na EJA por razões estruturais em que o número de negros presentes nas salas de aula, representam maioria dos estudantes matriculados e autodeclarados na EJA.

É preciso transcender ao básico na EJA, sem colocar limites e não se limitar a assuntos tradicionais que podem trazer informações resumidas e inverdades sobre determinados assuntos. É importante promover eventos escolares que acolham outras culturas e outros conhecimentos externos ao que geralmente é aplicado. A conscientização crítica e criativa é essencial para elaborar novas propostas de atividades escolares que possam ser voltadas para questões étnico-raciais e culturais, é possível para se pensar pedagogias afrocentradas, pedagogia griô, pedagogia de terreiro, educação afrocentrada, entre outras abordagens que desconstruam a prática voltada somente em eventos pontuais, como o Dia da Consciência Negra.



O que nos deixa esperançosos é saber que “a força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos” (Gomes, 2012, p. 102), capaz de sugerir numa visão de futuro em que o currículo pode ser sinônimo de igualdade. Sendo assim, temos muitos desafios a serem enfrentados, tanto pelas gerações do presente quanto pelas futuras, que nos permitam trabalhar para uma educação multicultural que vislumbre à aproximação e à igualdade sem distinção de pessoas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No limite do texto e considerando os estudos realizados, verificamos os desafios na implementação da Lei 10.639/03 nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, evidenciada nos documentos que pregam pela validação do respeito à alteridade e à igualdade.

Frente à experiência “in loco” e mesmo após tantos anos de implementação da lei, as instituições escolares ainda possuem dificuldades na idealização e exercício de práticas pedagógicas que, de fato, beneficiem os estudantes envolvidos nesse processo de aprendizagem. Com isso, ainda vivenciamos, em sala de aula, a disseminação de narrativas opressoras e silenciosas que marcam o racismo estrutural, reafirmado na utilização de metodologias de ensino tradicionais, com referenciais eurocêntricos repetidos do passado e que pouco (ou nada) contribuem para as necessidades contemporâneas.

Vimos que a EJA ainda está direcionada a um currículo que fortalece a reprodução da escola da criança, com a utilização de conteúdos que infantilizam o adulto, esses por vezes desinteressantes e/ou desestimulantes aos estudantes adultos e idosos.

Ademais, os resultados apontaram para a necessidade de se ampliar políticas públicas que sejam capazes de garantir programas e projetos que atendam à educação para as relações étnico-raciais nos materiais pedagógicos (livros didáticos, jogos e equipamentos lúdicos, sistemas tecnológicos educativos) que realmente dialoguem com a diversidade racial e cultural. O foco é a necessidade de formação continuada dos professores e dos profissionais da educação na luta antirracista, para que estejam preparados para assumirem esse compromisso de educar de maneira criativa, crítica, antirracista e emancipadora.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Ficam os esforços da EJA na redução das desigualdades históricas e desumanas que colocam em risco, ameaçam a dignidade humana e comprometem o pleno exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALVES, B. M. de O. A infantilização das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA: um olhar sobre a vivência de estágio. **Revista Interseção**, v. 3, n. 1, p. 4-15, 2022. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/397>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. **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: 29 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12048-5-junho-2024-795727-publicacaooriginal-171981-pe.html>. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2022: Resumo técnico**. Brasília 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2023: Resumo técnico**. Brasília 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 set. 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”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em:



<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>.

Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004.** institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 3, de 29 de janeiro de 2025.** Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2025>. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em 29 set. 2025.

CORENZA, J. de A. As salas de aula das turmas de educação de jovens e adultos têm cor? O que fazemos com ela? In: COSTA, Renato Pontes; VIANNA, Valéria Mendonça (Org). **Entrelaçando olhares por uma educação planetária.** Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2014, p. 127-133.

DE BRITO, J. E. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 18, p. 57-74, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/231>. Acesso em: 27 set. 2025.

DOMINGOS, L. T. Entre estigmas e traumas de violência de colonização e escravidão: afirmação de identidade afro descendência. **Identidade!**, v. 22, n. 2, p. 190-208, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235153832.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

FERREIRA, L. C. **Gentes da EJA:** Além da subcidadania e da exclusão. 1. ed. Curitiba: CRV, 2024. 126p.

FERREIRA, L. C. Protagonismo negro na EJA: Rupturas epistemológicas e pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/2003. **Revista de Humanidades e Letras**, v. 7, n. 1, p. 89-108, 2021. Disponível em: <https://www.capoeirahumanidadeseletras.com.br/ojs-3.3.0-10/index.php/capoeira/article/view/28>. Acesso em: 28 set. 2025.

FERREIRA, L. C. **Redução por gotejamento:** Uma década de corrosão silenciosa da EJA e a reinvenção nos territórios. 1. ed. Curitiba: CRV, 2025. 140p.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 157p.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, vº 16, nº 47, p. 333-361, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**: 2ª edição. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102008.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 333p.

MARQUES, P. de O. **História de jovens e adultos (EJA) no Brasil**: breves reflexões. 22f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Pedagogia - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39–62.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

PAIVA, J. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED - GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas**, n. 18, p. 1-17, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

PEREIRA, A. A. O movimento negro brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, p. 13-30, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452>. Acesso em: 29 set. 2025.

DI PIERRO, M. C. A atualidade das políticas. In: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOKO, S. (Org.). **Escola pública: Práticas e pesquisas em ação**. São Paulo: Editora UFABC, 2023, p. 163-171.



SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 1. ed. São Paulo: Penso, 2013. 542p.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

STOKO, Sergio. Escola pública: Porque mesmo?. In: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOKO, Sergio (Org.). **Escola pública: Práticas e pesquisas em ação**. São Paulo: Editora UFABC, 2023, p. 19-30.

Submetido: 30/11/2025

Aprovado: 15/12/2025

Publicado: 01/01/2026

Autoria:

Lucas da Costa Silva, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8463-7234>.

Bacharel em Humanidades (2023), estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia e bolsista de pesquisa financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

Contribuição de autoria: Autor principal.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0151051051527643>.

E-mail: lucas.silva@aluno.unilab.edu.br.

Luís Carlos Ferreira, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2695-6206>.

Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades (UNILAB) e Professor Adjunto do curso de Pedagogia. Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

Contribuição de autoria: Orientador e coautor.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4442920811345896>.

E-mail: luisferreira@unilab.edu.br

