

Educação para as Relações Étnico-Raciais no âmbito da EJA de Campo Grande (MS): a visão dos professores de História e de Arte

Education for Ethnic-Racial Relations within the Context of Youth and Adult Education in Campo Grande (MS): The Perspective of History and Art Teachers

Educación para las Relaciones Étnico-Raciales en el Contexto de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Campo Grande (MS): La Perspectiva de los Profesores de Historia y Arte

Michelle Aparecida Silvestre*

Rogério da Palma (*in memoriam*)**

Resumo: A promulgação da Lei 10.639/03, ao colocar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica, representou um avanço importante na busca por equidade racial na educação. No entanto, a implementação dessa lei parece enfrentar desafios específicos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante disso, o presente artigo pretende, tomando como foco o município de Campo Grande/MS, entender como os professores de História e de Arte da EJA estão abordando pedagogicamente os conteúdos relacionados à Lei 10.639/03 e às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Por meio de gráficos e tabelas, apresentaremos os resultados obtidos mediante a aplicação de um questionário junto a professores de História e de Arte da EJA de Campo Grande. Concluimos, a partir dos dados coletados, que a falta de uma formação continuada entre os professores da EJA, assim como a ausência de materiais específicos, são fatores determinantes para a aplicação somente parcial da Educação para as Relações Étnico-Raciais nesse contexto.

Palavras-chave: EJA; educação para as relações étnico-raciais; ensino de história.

* Mestre em História pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6463-569X> E-mail: profmichellesilvestre@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Docente da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9848-1791>



Abstract: The enactment of Law 10.639/03, which mandated the teaching of Afro-Brazilian history and culture in basic education, represented an important step forward in the pursuit of racial equity in education. However, the implementation of this law seems to face specific challenges within the context of Youth and Adult Education (EJA). Therefore, this article, focusing on the municipality of Campo Grande/MS, Brazil, aims to understand how History and Art teachers in EJA are pedagogically addressing the content related to Law 10.639/03 and the Curricular Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations and for the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture. Through graphs and tables, we will present the results obtained through the application of a questionnaire to History and Art teachers in EJA in Campo Grande. Based on the data collected, we conclude that the lack of continuing education among EJA (Youth and Adult Education) teachers, as well as the absence of specific materials, are determining factors for the only partial application of Education for Ethnic-Racial Relations in this context.

Keywords: EJA; education for ethnic-racial relations; history teaching.

Resumen: La promulgación de la Ley 10.639/03, que estableció la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileñas en la educación básica, representó un avance importante en la búsqueda de la equidad racial en la educación. Sin embargo, su implementación parece enfrentar desafíos específicos en el contexto de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EJA). Por lo tanto, este artículo, centrado en el municipio de Campo Grande/MS, Brasil, busca comprender cómo los profesores de Historia y Arte de la EJA abordan pedagógicamente el contenido relacionado con la Ley 10.639/03 y las Directrices Curriculares para la Educación en Relaciones Étnico-Raciales, así como para la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileñas y africanas. Mediante gráficos y tablas, se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario a profesores de Historia y Arte de la EJA en Campo Grande. Con base en los datos recopilados, concluimos que la falta de formación continua del profesorado de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), así como la ausencia de materiales específicos, son factores determinantes para la aplicación parcial de la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales en este contexto.

Palabras-clave: EJA; educación para las relaciones étnico-raciales; enseñanza de la historia.



Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modelo alternativo de ensino, tem uma história que é reflexo das desigualdades sociais que atravessam a educação escolar brasileira. Desde a década de 1940, movimentos vinculados à educação popular chamam a atenção para a necessidade de escolarização de parcelas adultas da nossa população. Diversas campanhas, programas e políticas foram implementadas na tentativa de constituição de uma educação escolar para adultos, buscando responder às demandas sociais e econômicas por inclusão e qualificação da população trabalhadora, bem como à superação do analfabetismo e à ampliação do acesso à escolarização básica.

Atualmente (Brasil, 1996), a EJA (Educação de Jovens e Adultos) consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a qual a estabelece como uma modalidade de ensino e a define nos artigos 37 a 42. Recentemente, o Decreto nº 12.048/2024 instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, reforçando o compromisso do Estado com a EJA.

A promulgação da Lei 10.639/2003, por sua vez, ao colocar a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, representou um avanço importante na busca por equidade racial na educação. No entanto, a implementação dessa lei, assim como a EJA em si, ainda enfrenta diversos desafios. Diante disso, o presente artigo pretende entender como os professores de História e de Arte da EJA estão abordando, pedagogicamente, os conteúdos relacionados à Lei 10.639/03 e às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, tomando como foco o município de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul.

Primeiramente, será apresentado um panorama sobre a institucionalização da EJA no município de Campo Grande. Depois, discutiremos as relações entre a Educação das Relações Étnico-Raciais e a sua implementação no âmbito da EJA. Por fim, apresentaremos em gráficos e tabelas os resultados obtidos por meio da aplicação de um questionário junto a professores de História e de Arte da EJA de Campo Grande.

Concluimos, a partir dos dados coletados, que a falta de uma formação continuada entre os professores da EJA assim como a ausência de materiais específicos, são fatores determinantes para a aplicação somente parcial das propostas da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nesse contexto.

A EJA em Campo Grande/MS

A diversidade da população do estado de Mato Grosso do Sul reflete-se no perfil dos estudantes da EJA. Entre esses últimos, 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 são trabalhadores que buscam a EJA como uma 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 (Mato Grosso do Sul, 2022).

A modalidade de Educação a Distância (EaD), por exemplo, tem sido desenvolvida como alternativa para atender às demandas educacionais da sociedade contemporânea. Essa modalidade tem alta relevância especialmente no enfrentamento da distorção idade/ano, na oferta de ensino para populações afastadas dos centros urbanos e na superação de outras barreiras quanto ao acesso à educação presencial (Mato Grosso do Sul, 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 (Mato Grosso do Sul, 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 (Mato Grosso do Sul, 2024).

Dessa forma, e 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 (Mato Grosso do Sul, 2022).

No município de Campo Grande/MS, a EJA é ofertada em 11 escolas da Rede Municipal de Ensino. Vale destacar 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, intermediárias e finais da EJA.

A EJA nas escolas da REME é organizada em quatro fases de ensino: A Fase Inicial I 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 envolve as turmas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental; e a Fase Final 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. 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.

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 o discutido por docentes da EJA e a diretoria da Associação Campograndense de Professores (ACP), essas cinco escolas não seriam suficientes para atender à demanda de alunos da EJA.

Dentre muitos problemas levantados pelos professores, podemos citar dois principais: o primeiro diz respeito à lotação dos professores do período noturno, muitos dos quais possuem outros compromissos durante o dia que os impedem 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 desses alunos vêm de longas jornadas de trabalho e, não raro, têm filhos pequenos e enfrentam dificuldades que precisam ser consideradas antes da implementação dessas mudanças.

Esta pesquisa foi elaborada com o intuito de entender como os docentes da EJA abordam a temática da educação antirracista, uma vez que não dispomos de dados específicos sobre as percepções dos professores quanto a esse assunto. Desta forma, para compreender melhor o contexto de diminuição do ensino presencial da EJA em Campo Grande, debruçamo-nos sobre os desafios e práticas pedagógicas que tratam da aplicação da Lei 10.639/2003 e à abordagem da diversidade racial no ambiente escolar.

A pesquisa 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.

Educação para as relações étnico-raciais (ERER) e a EJA

Com a promulgação da Constituição de 1988, e após anos de lutas dos movimentos antirracistas, intensifica-se, no Brasil, a formulação e implantação de políticas educacionais antirracistas (Brasil, 1988). A Lei 10.639/03, aprovada no ano de 2003, acrescentou dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira por meio de temas como história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional (Brasil, 2003).

Em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Quatro anos depois (Brasil, 2008), a Lei nº 11.645/08 foi sancionada e passou a incluir as populações indígenas. Por meio da desconstrução de uma visão de mundo eurocêntrica e da valorização dos aspectos da cultura e da história africana e dos afrodescendentes, pretende-se combater o racismo e, dessa forma, atenuar/eliminar as desigualdades raciais, produzindo uma educação multicultural e antirracista (Abreu; Mattos, 2008).

A Lei 10.639/03 está profundamente enraizada na busca por uma educação crítica e inclusiva que reconheça e valorize as experiências e identidades dos grupos historicamente marginalizados, especialmente a população negra (Brasil, 2003). Hooks (2017), 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.

Ao reconhecer e incorporar a diversidade cultural no processo educativo, a Educação das Relações Étnico-raciais adota uma abordagem inclusiva, a qual 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).

Tal visão é de suma importância especialmente no contexto da EJA, onde a desigualdade racial presente em nossa sociedade se torna ainda mais visível devido às condições específicas dessa modalidade de ensino. O público atendido pela EJA em Campo Grande/MS é formado, predominantemente, por adultos oriundos de territórios periféricos.

Dados do Censo Escolar de 2023 apontam que quase 75% dos alunos da EJA são negros/as, os quais também são os/as portadores/as dos maiores índices de analfabetismo e evasão escolar. A desigualdade racial na educação não está restrita, todavia, a simples dificuldade de presença e continuidade de corpos negros nas escolas, mas se estende ao próprio *modus operandi* das instituições escolares.

O racismo, portanto, não afeta apenas o acesso dos alunos negros à educação, mas também limita suas oportunidades de aprendizagem, pois o currículo e as estratégias didáticas raramente se adaptam às suas necessidades. Por isso é preciso ajustar as abordagens pedagógicas, a fim de incluir a diversidade cultural e desenvolver 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.

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.

Dessa forma, faz-se necessário elaborar 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.

A agência 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 por meio 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).

Nesse sentido, o envolvimento da comunidade escolar é outro elemento central para o cumprimento da lei. Sales (2016) 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 (2015) apontam que a ausência de mecanismos de avaliação compromete a continuidade das ações educativas voltadas à temática afro-brasileira. Assim, 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.

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 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.

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.

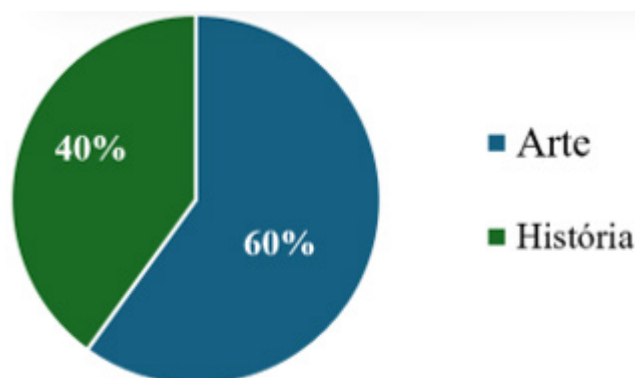
Portanto, a efetivação da Educação das Relações Étnico-raciais na EJA depende de um esforço conjunto entre educadores, gestores e comunidade, de modo a garantir que a história e a cultura afro-brasileira sejam abordadas de maneira crítica, reflexiva e permanente. A adoção das estratégias mencionadas, embasadas em estudos acadêmicos, contribui para uma educação mais inclusiva e comprometida com a justiça social. Neste artigo, nos interessa especialmente o papel dos professores de História e de Arte no que tange à construção desse projeto educacional.

O perfil dos professores da EJA de Campo Grande/MS

Foram convidadas a participar da pesquisa 11 escolas da REME, que oferecem a modalidade da EJA. No entanto, apenas 9 contribuíram, enquanto as outras 2 não se manifestaram em relação ao envio dos formulários. 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.

O gráfico 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:

Gráfico 1 - Distribuição dos Docentes por Disciplina na EJA



Fonte: Elaborado pela autora.

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 (2020), o ensino da história afrobrasileira é crucial para

desconstruir estereótipos e ressignificar a narrativa histórica nacional, que por muito tempo marginalizou as contribuições das populações negras.

A amostra da pesquisa constituiu 20 participantes (sendo 12 docentes de História e 8 de Arte), o que reforça a representatividade relativa dos professores de História no universo investigado. 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.

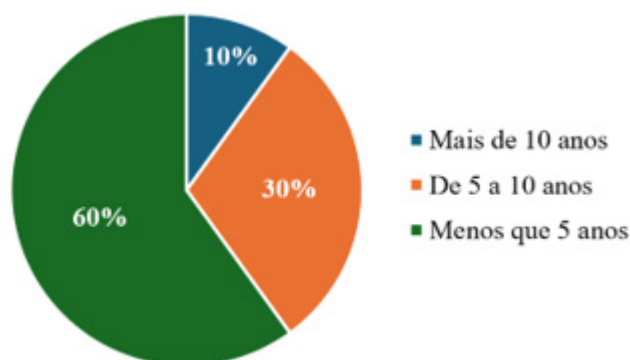
Por outro lado, a atuação dos professores de Arte, apesar de representar 40% do total, também é de grande importância para a valorização da cultura afro-brasileira. Contudo, conforme relatado na pesquisa, muitos professores de Arte enfrentam desafios, como a falta de recursos, tempo e apoio institucional, 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 Reis, Morgado e Ferreira (2023) 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 ser 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.

A segunda pergunta (Gráfico 2), abordou o tempo de atuação dos professores entrevistados na EJA, e, 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.

Gráfico 2 – Tempo de atuação na EJA



Fonte: Elaborado pela autora.

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 apontam Oliveira e Carmo (2024), 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.

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, consequentemente, mais experiência para adaptar os conteúdos curriculares à realidade dos alunos. No entanto, como destaca Carvalho (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.

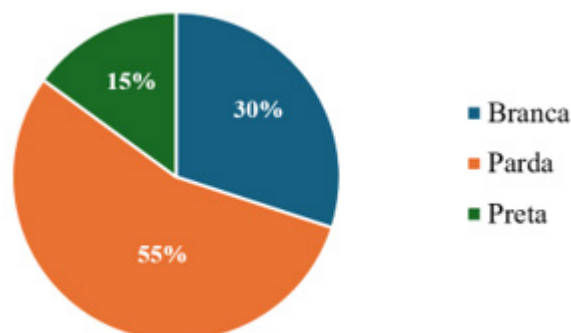
O dado mais crítico, porém, é a baixa proporção de professores com mais de dez anos de atuação na EJA (10%). Segundo Alves (2013), a experiência acumulada é essencial para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e críticas, especialmente em contextos que exigem metodologias diferenciadas, como 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 sugerem Reis, Morgado e Ferreira (2023), 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/cor¹ dos professores entrevistados, totalizando 20 respostas. Conforme apresentado no Gráfico 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 autodeclararam amarelos ou indígenas, evidenciando uma representatividade racial ainda limitada.

Gráfico 3 - Autodeclaração de raça/cor dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora.

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. Como destaca Carvalho (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.

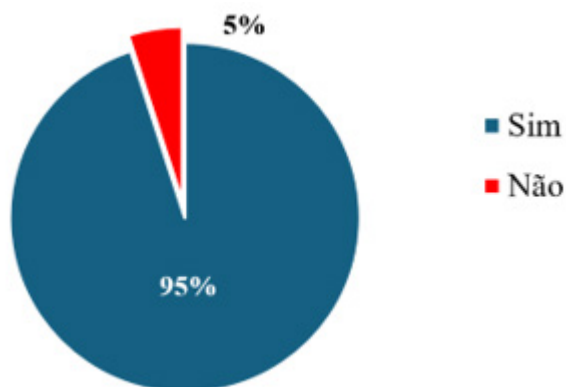
Por outro lado, a sub-representação de docentes que se autodeclararam pretos (apenas 15%) levanta reflexões sobre a equidade racial no magistério. Alves (2013) argumenta que a baixa presença de professores negros no sistema educacional reflete desigualdades históricas e estruturais que ainda persistem, 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%) pode não se reconhecer como pertencente à população negra, o que pode afetar sua percepção e compromisso com o ensino da história e cultura afro-brasileira.

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.

Os professores da EJA e sua atuação frente à Lei 10.639/03

O Gráfico 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.

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



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dados evidenciam um amplo conhecimento 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 Oliveira e Carmo (2024), 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, Carvalho (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.

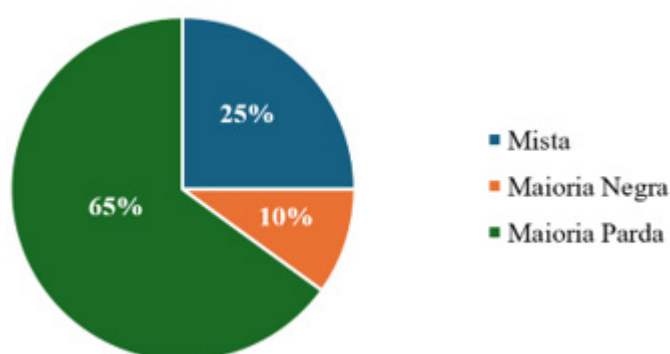
Diante desse cenário, Almeida (2018) destaca a necessidade de ir além do simples reconhecimento da lei, enfatizando que sua efetividade depende de uma formação docente contínua e qualificada. Para que a Lei 10.639/03 seja plenamente implemen-

tada, 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.

O Gráfico 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.

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



Fonte: Elaborado pela autora.

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. 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.

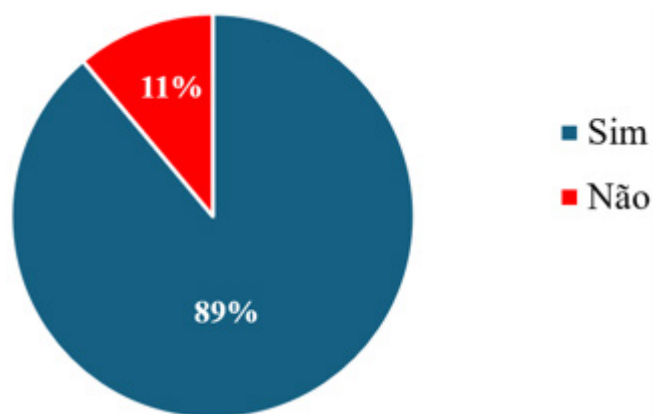
No entanto, os relatos obtidos na pesquisa indicam que a aplicação da Lei 10.639/03 na EJA ainda se dá de maneira limitada, com intervenções pontuais e esporádicas. Conforme Carvalho (2020), essa discrepância entre o perfil étnico dos estudantes e a ausência de conteúdos que valorizem sua identidade 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. Oliveira e Carmo (2024) 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 (Gráfico 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.

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



Fonte: Elaborado pela autora.

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 prová-

vel 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 desse conteúdo.

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.

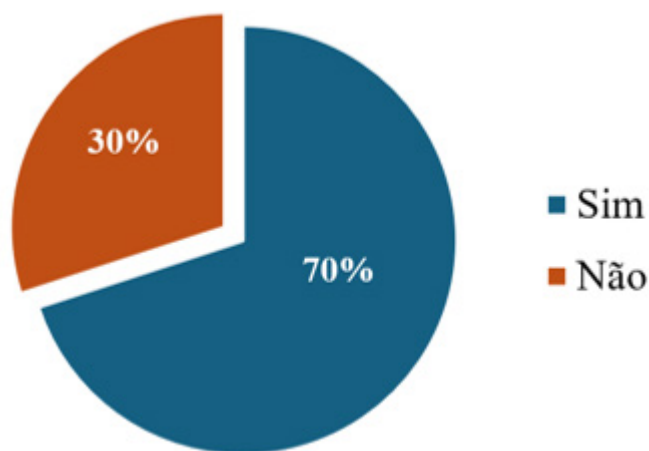
Segundo Almeida (2018), a inserção de conteúdos étnico-raciais na graduação é essencial para que os futuros educadores compreendam a importância dessa temática e estejam preparados para abordá-la em suas práticas pedagógicas. Contudo, a ausência desse componente formativo em 11% dos casos evidencia um descompasso nas grades curriculares de muitas instituições de ensino superior.

Carvalho (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.

Oliveira e Carmo (2024) reforçam 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.

O Gráfico 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.

Gráfico 7 - Participação em formação continuada sobre a temática.

Fonte: Elaborado pela autora.

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.

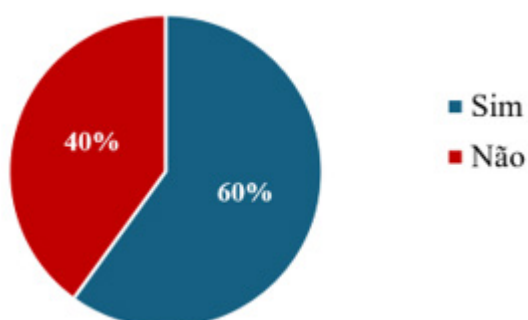
Por outro lado, a ausência de formação para 30% dos professores é um dado preocupante. Conforme Carvalho (2020), essa lacuna reflete a carência de políticas públicas institucionais voltadas à capacitação docente em diversidade cultural e étnico-racial. A falta desse preparo resulta em abordagens limitadas 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, Oliveira e Carmo (2024) enfatizam, 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 aca-

dêmica, estejam preparados para trabalhar a temática afro-brasileira de forma crítica, emancipatória e integrada ao currículo da EJA.

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



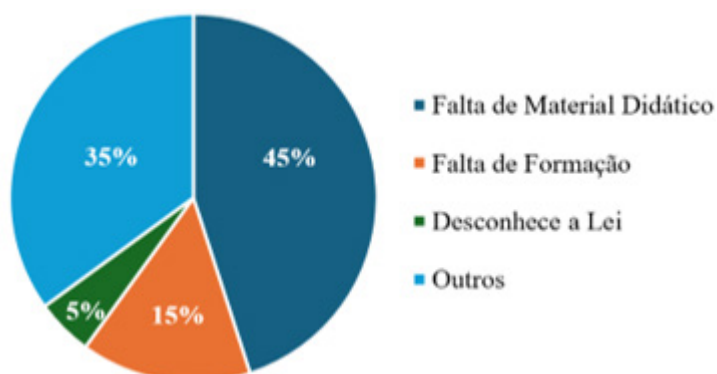
Fonte: Elaborado pela autora.

Os gráficos 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 Carvalho (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.

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



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 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 para trabalhar os conteúdos e empatia por parte da coordenação com relação ao tema.

Outros 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 destacam Oliveira e Carmo (2024), 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 escolar².

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 Alves (2013), 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.

Considerações finais

A partir dos dados apresentados, podemos afirmar que, de acordo com os professores de História e de Arte da EJA, um dos principais desafios para a aplicação da Educação das Relações Étnico-Raciais, na visão dos professores entrevistados, trata-se da formação continuada dos educadores. Muitos deles alegam não possuir capacitação

específica para abordar a temática afro-brasileira e africana de maneira crítica e contextualizada.

Segundo Almeida e Sanchez (2017), 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, outra queixa dos professores diz respeito à disponibilidade de materiais didáticos específicos. Ferreira (2022) 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.

Referências

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 5-20, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 55–80, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2026.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de Almeida. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, Sirlene Ribeiro. O currículo de arte na educação de jovens e adultos á luz das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Revista Digital Do LAV*, (10), 141–151, 2013. <https://doi.org/10.5902/198373487408>
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 maio 2026.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. 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”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 8 abr. 2023.

CARVALHO, Leandro. A Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. *Canal do Educador*, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://educador.brasileirocola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>. Acesso em: 16 dez. 2024.

FERREIRA, Silvia Kelly Nascimento. *A gestão escolar e as relações étnico-raciais: a implantação da Lei 10.639/03 no contexto da EJA em duas escolas da rede municipal de educação de jovens e adultos*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39299>. Acesso em: 24 maio 2026.

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

IBGE. Cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014. *Plano Estadual de Educação (PEE/MS)*. 2014. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: modalidade educação de jovens e adultos: etapa do ensino médio*. Campo Grande: SED/MS, 2022. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/Curriculo-de-Referencia_EJA-MS.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.

OLIVEIRA, Noliene Silva de; CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. A Lei Nº 10.639/2003: regulada, emancipada e não implementada na EJA. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 61–74, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/rieja/article/view/18804>. Acesso em: 29 maio. 2026.

PEREIRA, Liliana Grecco; FERREIRA, Maria José de Resende. O ensino da África no PROEJA nos termos da Lei 10.639/03. In: Congresso Nacional de Africanidades e Brasileiridades, 2., 2015, Vitória. *Anais [...]* Vitória: CONAFRO, 2015. p. 1-18. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cnafricab/article/view/9510>. Acesso em: 29 maio. 2026.

REIS, Marcia Oliveira Maciel Franco; MORGADO, Carolina Alonso; FERREIRA, Erica da Silva Teixeira. A Lei 10.639/03: possibilidades e práticas emancipatórias nas criações curriculares. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 286–304, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.73669>.

SALES, Simone de Fátima Vieira. *Os desafios de implantação efetiva da Lei 10.639/2003 nas escolas*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/34ad56e4-32d1-4de8-ab0f-c468d89f-2ce2/content>. Acesso em: 29 maio. 2026.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Racismo brasileiro: uma história da formação do país*. São Paulo: Todavia, 2022.

Notas

- 1 A cor ou raça no IBGE ([2022]), 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.
- 2 Em 2024, o MEC lançou a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Quilombola (PNEERQ) exatamente para melhorar a formação e gestão de professores no que diz à ERER.

Recebido em: 29 de novembro de 2025

Aprovado em: 16 de abril de 2026