

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA DO MUNICÍPIO DE RECIFE — PE

Camilla Emannuella Gomes de Santana

<http://lattes.cnpq.br/0441558046914520>

<https://orcid.org/0009-0005-9569-2832>

E-mail: camilla.emannuella@ufpe.br

Auxiliadora Maria Martins da Silva

<http://lattes.cnpq.br/0014492491967048>

<https://orcid.org/0000-0003-3325-0340>

E-mail: auxiliadora.martins@ufpe.br

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N3>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N3-11>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar a implementação da Lei 10.639/03 na política de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Recife, Pernambuco. A metodologia adotada fundamentou-se na abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso para investigar como a formação docente influencia a aplicação da legislação. Para a coleta de dados foram analisados documentos oficiais e realizadas entrevistas semiestruturadas com professores da EJA em diferentes regiões político-administrativas do município, buscando compreender os desafios e avanços na efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. A análise dos dados permitiu interpretar não somente as práticas educacionais já estabelecidas, mas também os obstáculos enfrentados no processo de implementação da lei. Assim, esta pesquisa contribui para o fortalecimento da formação docente, evidenciando estratégias que possam garantir um ensino qualificado e alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação das Relações Étnico-Raciais. Política de Formação Continuada dos Municípios. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

EDUCATION ON ETHNIC-RACIAL RELATIONS: AN ANALYSIS OF THE IMPLEMENTATION OF LAW 10.639/03 IN THE CONTINUING EDUCATION POLICY IN ADULT EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF RECIFE — PE

ABSTRACT: This study aimed to analyze the implementation of Law 10.639/03 in the continuing education policy for teachers of Youth and Adult Education (EJA) in the municipality of Recife, Pernambuco. The methodology adopted was based on a qualitative approach, using a case study to investigate how teacher training influences the application of the legislation. For data collection, official documents were analyzed and semi-structured interviews were conducted with EJA teachers in different political-administrative regions of the municipality, seeking to understand the challenges and advances in the effective teaching of Afro-Brazilian and African history and culture. The data analysis allowed us to interpret not only the educational practices already established, but also the obstacles faced in the process of implementing the law. Thus, this research

contributes to strengthening teacher training, highlighting strategies that can guarantee a more qualified education aligned with the National Curriculum Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations.

KEYWORDS: Education on Ethnic-Racial Relations. Continuing Education Policy Of Municipalities. Youth and Adult Education (EJA).

INTRODUÇÃO

A lei 10.639 promulgada em janeiro de 2003 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, decreta no Art. 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana” e, prevê assim que o conteúdo programado nas escolas resgate a cultura, a luta, a história e a contribuição do povo negro para a sociedade brasileira.

Os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira serão apresentados, excepcionalmente, nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras, visando arquitetar uma educação de cunho antirracista que respeite as diversidades. Essa lei apresenta-se como uma importante ferramenta para a construção identitária da população negra e na luta antirracista no campo educacional, colaborando para uma sociedade mais justa e igualitária. Apesar de ser uma grande conquista, isso não garante que essa lei esteja sendo cumprida.

Um ponto essencial trazido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, é que para que de fato a temática seja devidamente tratada com seriedade se faz indispensável que os professores sejam devidamente qualificados, trazendo a necessidade de que além de uma formação consolidada na sua área de atuação, recebam uma formação que os capacite para compreender a importância das questões étnico-raciais. Esse debate se mostra ainda mais necessário quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Público historicamente prejudicado e marginalizado. Trabalhar a educação étnico-racial na EJA necessita da apropriação de conteúdos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana, mas também a adoção de práticas pedagógicas que considerem a trajetória de vida dos estudantes.

Catanante e Dias (2017) discutem que a formação continuada não deve ser somente tratada como uma obrigatoriedade legal, e que os educadores têm um papel fundamental na educação antirracista. A implementação da educação étnico-racial exige um compromisso que vá além do cumprimento burocrático da legislação, sendo necessário que os professores assumam uma postura ética e transformadora no ambiente escolar. Desta forma, a efetivação da lei 10.639/03 na política de formação continuada de professores da EJA se faz fundamental para possibilitar que a diversidade seja reconhecida e respeitada de forma igualitária, sem subordinação ou marginalização, garantindo que as relações étnico-raciais sejam trabalhadas de maneira efetiva e significativa, na prática educacional.

Dessa forma, a análise da política de formação continuada de professores da EJA em Pernambuco se faz essencial para compreender como a educação étnico-racial está sendo abordada nesse contexto e quais obstáculos ainda persistem. A relevância desse estudo se apoia na necessidade de garantir uma educação antirracista e inclusiva, conforme previsto na lei 12.288/10. A EJA, por atender um público que sofreu interrupções no percurso escolar e que, muitas vezes, enfrenta desigualdades sociais e étnico-raciais, exige uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize suas identidades. No entanto, a ausência ou insuficiência da formação continuada específica para a implementação da Lei 10.639/03 pode comprometer essa valorização, perpetuando invisibilidades e reforçando a exclusão histórica da população negra no ambiente escolar. Além disso, compreender como os docentes lidam com esse tema e quais dificuldades encontram, pode fundamentar políticas públicas mais eficazes para a formação continuada, assegurando uma implementação concreta e transformadora da lei.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Constituição Federal de 1988 surge trazendo uma nova configuração social, a começar pela ampliação da cidadania como direito de todos/as. No entanto, para que esse direito fosse efetivado, era necessário algo que fosse comum ou universal a todos/as. É com esse intento que a educação escolar é declarada direito.

No que diz respeito à modalidade da EJA, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 4, inciso VII estabelece que: “é dever do Estado ofertar educação regular para Jovens e Adultos “[...] com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

No artigo 37 a Constituição acrescenta que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1988). Neste sentido, cabe ressaltar que, embora a Educação de Jovens e Adultos EJA represente um direito básico garantido pela Constituição, percebe-se que não há muitos recursos destinados para esta modalidade. Historicamente, a EJA direcionava-se para os segmentos da população com dificuldades de acesso à escolarização regular, adotando uma visão compensatória que não reconhecia as especificidades dos seus educandos. Conforme Oliveira (2007), essa perspectiva inicial da EJA estava prioritariamente voltada para a alfabetização, sem um reconhecimento efetivo da singularidade dos alfabetizandos. Somente após a intervenção de Paulo Freire em Pernambuco e Moacir de Góes no Rio Grande do Norte, surgiram novos métodos cujo objetivo era adequar a alfabetização às especificidades de seus alunos. A partir deste momento, conforme Oliveira (2007) começava a emergir a consciência de que alfabetizar adultos demandava uma forma diferente de trabalho, com propostas adequadas às suas necessidades e possibilidades.

A INSERÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Lei Federal 10.639/2003 alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em instituições públicas e privadas. A implementação dessa lei faz parte de uma política de ação afirmativa, fruto de anos de luta do movimento negro para que o racismo fosse reconhecido e combatido no Brasil.

Com a aprovação da Lei 10.639/03 tornou-se imprescindível garantir um novo olhar sobre a valorização da cultura afro-brasileira e africana. No contexto da EJA, esse trabalho se torna ainda mais significativo, visto que muitos estudantes adultos

vivenciaram na infância e adolescência um ensino tradicional eurocêntrico, que negligenciou as contribuições dos povos africanos na formação da identidade brasileira. Dessa forma, a lei na EJA deve ter um caráter reparador, promovendo o reconhecimento das desigualdades históricas e incentivando o protagonismo negro na sociedade (MEC, 2004).

Durante o mês de novembro, em virtude do Dia da Consciência Negra, observa-se um aumento das atividades pedagógicas relacionadas ao tema. No entanto, é necessário que a valorização da cultura afro-brasileira esteja presente ao longo de todo o ano letivo. Para isso, os professores podem recorrer a estratégias como rodas de conversa, análise de textos literários e históricos, exibição de documentários e relatos de experiências pessoais dos próprios alunos, criando um ambiente propício para reflexões sobre identidade racial e pertencimento. Silva (1999) alerta que o currículo escolar, com seus textos, lições e rituais, frequentemente reproduz narrativas que celebram identidades dominantes e folclorizam as dominadas, mantendo marcas da herança colonial e configurando-se como um “texto racial”. Assim, a questão da raça e da etnia deve ser compreendida não como um mero “tema transversal” a ser adicionado pontualmente, mas como uma questão central de conhecimento, poder e identidade que permeia toda a construção curricular.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece como meta 16 que é necessário garantir formação continuada a todos os professores da educação básica, gratuitamente e, preferencialmente, em sua área de atuação, pois representa um elemento essencial para a qualidade da educação no Brasil. Outra lei que reforça essa importância é a Lei de Diretrizes e Base (LDB-Lei n.º 9.394/1996) que regulariza que a formação docente deve ser promovida de maneira contínua, garantindo aos profissionais da educação oportunidades de aperfeiçoamento ao longo de suas carreiras.

A Rede Nacional de Formação Continuada surgiu como um dos principais mecanismos para essa qualificação. A iniciativa se apoia na ideia de que a prática docente deve ser constantemente refletida e aprimorada. Dessa forma, busca reconhecer e valorizar os conhecimentos dos professores, além de estimular uma atitude mais

investigativa no dia a dia escolar. Entretanto, há desafios a serem enfrentados, como a necessidade de equilibrar a formação teórica com as demandas cotidianas da sala de aula.

Segundo Nóvoa (1992) a formação docente não pode se restringir a uma atualização técnica, mas deve estimular a construção de um conhecimento crítico e reflexivo sobre a prática educativa. Essa perspectiva também é reforçada por Gatti (2008), que destaca a importância da formação continuada para a construção de um professor mais autônomo e capaz de lidar com os desafios contemporâneos da educação. No entanto, para que esse processo seja efetivo, é fundamental que as políticas de formação continuada ultrapassem o plano teórico e se concretizem na realidade das escolas.

Dessa forma, para a formação continuada ter impacto real na qualidade da educação, é essencial que as políticas públicas sejam implementadas de maneira mais estruturada e alinhada com os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula. É fundamental destacar que os processos de formação continuada precisam considerar a diversidade social, cultural e econômica dos alunos, promovendo estratégias que respeitem as especificidades de cada contexto educacional.

METODOLOGIA

Este estudo qualitativo busca compreender como a Lei 10.639/03 vem sendo implementada na política de formação continuada dos (as) professores (as) que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município do Recife. A investigação se ancora em uma abordagem qualitativa, cujo foco está no significado das práticas e experiências sociais, buscando interpretar os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos.

Para isso, o percurso metodológico da pesquisa se deu por meio de dois procedimentos principais: análise documental e entrevistas semiestruturadas. No presente estudo, foram analisadas a Proposta Político Pedagógica do Município de Recife para a EJA e a Política de Formação Continuada da Rede Municipal do Recife, a fim de identificar como (e se) a temática das relações étnico-raciais e da lei 10.639/03 é abordada nesses documentos oficiais.

No caso da pesquisa documental, têm-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos são matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 1941; p. 122).

Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras atuantes na EJA da rede pública municipal de Recife. De acordo com Severino (2007), a entrevista semiestruturada é uma técnica que permite que o entrevistador conduza o diálogo com certa flexibilidade, partindo de um roteiro previamente elaborado, mas abrindo espaço para que o (a) entrevistado (a) expresse suas ideias com liberdade e desenvolva aspectos relevantes à sua vivência. Tal instrumento é particularmente útil quando se busca compreender a complexidade das práticas pedagógicas e as percepções individuais dos sujeitos.

Inicialmente, estavam previstas seis escolas para participação na pesquisa. No entanto, ao longo de seis meses, quatro dessas escolas encerraram suas turmas de EJA, evidenciando um processo de desvalorização e descontinuidade dessa modalidade no município. Diante disso, a pesquisa foi viabilizada com duas escolas, envolvendo duas professoras de cada uma, totalizando quatro participantes.

Quadro 1 – Perfil das professoras entrevistadas

Código	Idade	Raça/Cor	Gênero	Tempo de atuação na EJA	Formação Inicial	Participa de formação continuada?
Professora A.	65 anos.	Branca.	Feminino.	25 anos.	Magistério e Licenciatura plena em Psicologia.	Sim.
Professora B.	53 anos.	Negra.	Feminino.	1 ano	Licenciatura plena em Pedagogia.	Sim.
Professora C.	48 anos.	Branca.	Feminino.	10 anos.	Licenciatura plena em Pedagogia.	Sim.
Professora D.	50 anos.	Parda.	Feminino.	8 anos.	Magistério e Bacharelado em Biologia, além de Pedagogia.	Sim.

Fonte: (a autora, 2025).

A partir da realização das entrevistas e da sistematização das falas, os dados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Esta metodologia permite a categorização e interpretação dos discursos a partir de unidades de significado, buscando compreender padrões, recorrências e sentidos atribuídos pelas participantes ao objeto investigado.

A análise foi organizada a partir de categorias temáticas previamente definidas a partir dos objetivos da pesquisa e refinadas com base nas falas das professoras, permitindo compreender como as formações continuadas têm (ou não) contribuído para a implementação efetiva da Lei 10.639/03 na EJA do Recife.

POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE E A LEI 10.639/03

A análise da *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2021)*, especialmente no que se refere à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresenta fundamentos orientados pela promoção da equidade, da inclusão e da justiça social. A proposta reconhece a diversidade como eixo estruturante da prática pedagógica, reafirmando o compromisso com uma escola democrática e plural.

Nesse sentido, valoriza os diferentes saberes, culturas e experiências de vida dos estudantes, entendendo-os como sujeitos históricos que constroem coletivamente o processo educativo. O documento propõe que a escola seja um espaço de acolhimento e respeito às diferenças, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a identidade dos sujeitos e suas trajetórias. A diversidade é tratada como um dos princípios da política, articulando-se com os eixos de gestão democrática, meio ambiente e tecnologias.

No entanto, as relações étnico-raciais não são abordadas de maneira explícita nem vinculadas diretamente à Lei n.º 10.639/03 que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica.

Embora a proposta aponte a importância de se respeitar os sujeitos e seus contextos sociais e culturais, não há diretrizes específicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, nem referência clara à história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Também não se verifica a inclusão de estratégias para o

combate ao racismo ou para o fortalecimento da identidade negra, aspectos fundamentais previstos na legislação vigente e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004).

Essa ausência de abordagem direta pode representar uma lacuna importante, considerando especialmente o público da EJA composto na maioria por pessoas negras historicamente marginalizadas pelo sistema educacional. A não explicitação da temática étnico-racial pode comprometer o avanço de uma política educacional verdadeiramente comprometida com a justiça racial e com o enfrentamento das desigualdades estruturais que permeiam a sociedade brasileira.

Dessa forma, embora a Política de Ensino da EJA da RMER (2021) incorpore o princípio da diversidade e reconheça a necessidade de acolher as múltiplas identidades dos estudantes, sua efetividade em relação à Lei n.º 10.639/03 ainda é limitada, carecendo de maior intencionalidade pedagógica e política para garantir uma formação antirracista no âmbito da educação pública municipal.

A política de formação continuada da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) está estruturada no modelo do Ciclo Aprofundado de Temáticas implantado a partir de 2015 e aperfeiçoado nos anos seguintes. Essa proposta formativa, por sua vez, parte do reconhecimento de que os docentes são sujeitos ativos na construção coletiva do processo educativo e, portanto, devem ser escutados em suas demandas e valorizados em seus saberes. Alinhada aos eixos da Política de Ensino da RMER Escola Democrática, Diversidade, Tecnologia e Meio Ambiente, a formação continuada tem como princípio norteador o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, articulando teoria e prática, com foco na transformação da realidade escolar.

Nesse sentido, essa política, conforme regulamentada pela Instrução Normativa n.º 13/2015, tem entre seus objetivos suprir necessidades formativas específicas da rede, promover a valorização docente e melhorar a qualidade da educação básica. A metodologia do ciclo de formação adotado pela Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire (EFER) prioriza o protagonismo docente e a articulação entre os desafios da sala de aula e as práticas pedagógicas, incentivando o trabalho colaborativo, a pesquisa-ação e a reflexão crítica sobre o fazer educativo.

Contudo, ao analisar o documento da Política de Ensino da EJA da RMER (2021) à luz das diretrizes da formação continuada, observa-se uma importante lacuna: a ausência de ações formativas específicas voltadas à implementação da Lei n.º 10.639/03. Isso ocorre porque, apesar de a política curricular valorizar a diversidade e a pluralidade de experiências dos sujeitos da EJA, não há menção direta à obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, tampouco são indicadas estratégias de formação continuada que tratem da educação das relações étnico-raciais de forma sistemática.

Além disso, essa ausência é especialmente relevante no contexto da EJA, cuja maioria dos estudantes é composta por pessoas negras, marcadas por trajetórias de exclusão social e educacional. A Lei n.º 10.639/03, em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), exige que o currículo escolar promova o respeito à identidade negra, o combate ao racismo e a valorização das contribuições dos povos africanos para a sociedade brasileira. Para que essas exigências se materializem no cotidiano da EJA, contudo, a formação docente deve incluir essa pauta de forma intencional e continuada.

Autores como Gatti (2008) argumentam que uma formação significativa deve estar articulada às necessidades reais dos professores, contemplando temáticas socialmente relevantes e respeitando as especificidades dos contextos educativos. Por sua vez, Nóvoa (1992) defende que os professores não devem ser apenas receptores de conteúdos, mas protagonistas de processos de transformação, o que implica compreender as relações étnico-raciais como dimensão essencial da prática pedagógica.

Desse modo, embora a política de formação continuada da RMER tenha avançado ao propor metodologias colaborativas e integradas ao cotidiano da escola, a ausência de ações formativas específicas sobre relações étnico-raciais representa um ponto crítico. Assim, para garantir o cumprimento da Lei n.º 10.639/03, especialmente no âmbito da EJA, é necessário que a formação continuada também se constitua como um instrumento de enfrentamento ao racismo institucional, de valorização das identidades negras e de fortalecimento de uma educação antirracista.

ENTREVISTAS

A formação continuada dos professores constitui um pilar essencial para a qualificação da educação, conforme estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB—Lei n.º 9.394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), documentos que enfatizam a necessidade de aprimoramento constante dos docentes.

No contexto do município do Recife, a Rede Municipal de Ensino (RMER) estrutura sua política de formação através do modelo do Ciclo Aprofundado de Temáticas, visando o desenvolvimento profissional dos educadores. Contudo, a análise das entrevistas revela percepções distintas entre as professoras da EJA acerca da efetividade e, sobretudo, da especificidade das formações oferecidas no que tange às relações étnico-raciais.

A percepção geral sobre a formação continuada no município demonstra uma heterogeneidade de experiências entre as docentes. Enquanto a Professora D, com 8 anos de atuação na Prefeitura do Recife, expressa certo ceticismo, afirmando que:

As formações estão muito repetitivas, não vejo grandes inovações, parece que estamos sempre no mesmo ponto (Professora D, 2025).

A Professora A, com 25 anos de experiência na EJA, manifesta uma visão mais positiva, indicando que as políticas de formação.

Têm se transformado, trazendo conteúdos cada vez mais atualizados e competentes (Professora A, 2025).

A Professora C, com 10 anos de EJA, também relata avanços, apontando que as temáticas são “interessantes” e que tem aprendido muito. Por outro lado, a Professora B, que atua há apenas 1 ano na EJA, avalia as formações como “adequadas”, mas com a ressalva de que há muito o que acrescentar. Tal diversidade de percepções corrobora a discussão de Gatti (2008), que aponta para um descompasso entre as diretrizes e a concretização das formações, muitas vezes generalizadas, que podem não atender às distintas necessidades e fases da carreira docente.

No que se refere especificamente à formação sobre relações étnico-raciais e à lei 10.639/03, a maioria das professoras entrevistadas sinaliza para a ausência ou para a insuficiência de formações aprofundadas e contínuas sobre o tema. A Professora D

afirmar categoricamente a falta de uma formação específica sobre a lei 10.639/03, embora reconheça que a temática possa ser tangenciada em outros conteúdos:

Não, assim, formação, não. Mas, assim, existem muitas vezes, num determinado conteúdo, que eles fazem uma abordagem relacionada a isso (Professora D, 2025).

Essa percepção destaca a pontualidade da abordagem, reforçando a importância de um preparo mais aprofundado para os docentes que lidam com a riqueza dos conhecimentos de mundo dos alunos da EJA. Da mesma forma, a Professora B mencionou ter participado de uma formação no ano anterior que abordou a temática étnico-racial. Contudo, sua avaliação quanto à suficiência dessa iniciativa aponta para uma lacuna em termos de frequência e profundidade:

Assim, poderíamos ter mais. Sim. Porque, às vezes, a temática a manda só uma vez. Mas se tivesse outras vezes. Seria bom (Professora B, 2025).

Essa fala revela que, apesar da existência de alguma iniciativa, a periodicidade é insuficiente para um preparo robusto. Essa limitação de continuidade na abordagem de temas tão complexos alinha-se à perspectiva de Nóvoa (1992) que defende uma formação que transcenda a mera atualização técnica, estimulando a construção de um conhecimento crítico e uma reflexão aprofundada sobre a prática educativa.

Em um contraste parcial, a Professora A relata ter participado de várias formações continuadas com pessoal experiente e integrado sobre relações étnico-raciais e a lei 10.639/03, avaliando-as como de qualidade e sem distinção de gestão política. A Professora C também atesta a existência de formações, mencionando que a rede já realizou alguns encontros e que hoje percebe uma cobrança e implementação maiores para os professores realizarem esse trabalho em sala de aula. Ela, inclusive, destaca que:

Embora a formação ainda não seja totalmente suficiente, a temática que eles têm abordado, você sai de lá com várias ideias, com várias sugestões para a gente poder trabalhar em sala de aula (Professora C, 2025).

Essa observação sugere que, embora não seja completa, a formação oferece ferramentas e insumos para a prática. Essa análise demonstra uma realidade multifacetada quanto à presença da formação continuada sobre relações étnico-raciais na Rede Municipal de Ensino de Recife. Enquanto algumas docentes percebem uma carência de

formações específicas e aprofundadas, ou uma abordagem pontual da lei 10.639/03, outras reconhecem a existência e a qualidade de algumas iniciativas.

Essa dualidade indica que, embora a política de formação continuada do município tenha se movido na direção de incluir essa temática, a sua efetividade e a abrangência ainda são percebidas de forma inconsistente pelas professoras, evidenciando que a “presença” da formação está internamente ligada à profundidade, à regularidade e à percepção de sua aplicabilidade prática por parte dos docentes.

DESAFIOS ENFRENTADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA IMPLEMENTAR A LEI 10.639/03

A Lei 10.639/03, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, representa um avanço legislativo fundamental para a promoção de uma educação mais equitativa e antirracista no Brasil. Contudo, a efetivação dessa diretriz no cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não se dá sem desafios, que vão desde a formação docente até a própria dinâmica social e cultural do ambiente educacional. As falas das professoras entrevistadas ilustram as complexidades ligadas a essa implementação.

Um dos desafios mais notáveis, conforme a percepção das docentes está na resistência social e na persistência do preconceito, que reverberam dentro e fora da sala de aula. A Professora D, por exemplo, enfatiza que a Lei 10.639/03, embora seja uma ferramenta importante, enfrenta barreiras significativas em uma sociedade ainda marcada pelo racismo:

A Lei 10.639/03, ela é um auxílio muito grande. Ajuda muito, mas ainda tem muito que fazer para que a aceitação seja melhor. Pela sociedade ser extremamente racista, extremamente preconceituosa e está enraizada nisso. Então, é uma questão que a gente, não é da noite para o dia que vai se mudar, né? Essa mudança (Professora D, 2025).

Essa fala aponta para a ideia de que a lei, por si só, não é suficiente para desconstruir um racismo arraigado, que, segundo Silva (1999), não pode ser concebido apenas como preconceito individual, mas como parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas. A persistência do racismo na sociedade reflete-se

na escola, exigindo dos professores um preparo que vá além da mera transmissão de conteúdo, como também defende Moura (2009) ao tratar da construção identitária pelos discursos.

Outro ponto crucial é a percepção dos alunos e a abordagem inicial do tema, que demanda sensibilidade e estratégias específicas por parte do professor. A Professora A, ao ser questionada sobre a reação dos alunos da EJA à temática, revela uma preocupação em abordar o assunto com cautela:

Primeiro a gente faz uma sondagem, para ver se há uma resistência, né? Mas até então não. Não houve. E assim, se tiver resistência, a gente para procura, busca outro tipo de abordagem. Graças a Deus, a EJA em si, eu não vi, mas sei que tem (Professora A, 2025).

A necessidade de sondagem revela a consciência da professora sobre a sensibilidade do tema e a potencial reação dos estudantes que podem trazer experiências diversas e, por vezes, preconceituosas de suas vivências. A Professora D, corroborando a complexidade, menciona que mesmo em turmas mais avançadas, o preconceito persiste:

Ainda existe o preconceito da própria sociedade, de pessoas formadas, com altos cargos, de tudo (Professora D, 2025).

Essa dinâmica ressalta a importância de uma formação docente que capacite o professor a lidar com as complexidades da sala de aula e a mediar discussões sensíveis, como sugerido por Nóvoa (1992) ao discutir a necessidade de um conhecimento pedagógico que transcenda o técnico e contemple as particularidades do alunado da EJA.

Apesar de a Professora C não identificar dificuldades significativas na implementação da lei em sua prática, ela ressalta que a temática precisa ser mais discutida, indicando que a ausência de diálogo e a superficialidade na abordagem podem ser um obstáculo maior do que a resistência explícita.

Não, dificuldade não. Mas assim, é um tema que tem que ser mais falado, mais discutido. Porque os alunos da EJA são muito ricos em conhecimentos prévios e da vida. Então, a gente tem que aproveitar essa bagagem que eles trazem, né? (Professora C, 2025).

Essa perspectiva sugere que o desafio não está necessariamente na recepção dos alunos, que possuem uma “bagagem” valiosa, mas na iniciativa e no preparo do docente para explorar esses conhecimentos de forma produtiva e contínua, evitando que o tema seja reduzido há momentos pontuais. A Professora B, por exemplo, embora não cite

diretamente dificuldades com os alunos, ressalta a carência de uma formação mais específica que a auxiliasse nessa tarefa:

Porque se tivesse, seria ótimo. Porque a gente teria o domínio, o conhecimento para poder passar a eles, né? (Professora B, 2025).

Isso evidencia que a falta de preparo pode levar a um desconforto ou a ausência de estratégias eficazes para aproveitar o potencial dos alunos. A Professora C também enfatiza a necessidade de maior aprofundamento e recursos para os professores

Acredito que falta um aprofundamento maior na temática. Faltam mais materiais, mais subsídios para a gente poder estar trabalhando com o aluno. Falta muito livro. Falta muito material didático, entendeu? Para a gente poder estar aprofundando (Professora C, 2025).

Nesse contexto, os desafios enfrentados pelas professoras na implementação da Lei 10.639/03 na EJA são multifacetados. Eles abrangem desde a persistência do racismo na sociedade, que influencia a receptividade do tema, até a necessidade de um preparo docente mais robusto para mediar discussões sensíveis e integrar a temática de forma contínua no currículo. A falta de formações específicas e de materiais didáticos adequados, somada à tendência de abordar o tema de maneira pontual, reforça a ideia de que a lei, embora um seja avanço, demanda um esforço contínuo e mais bem subsidiado para que suas diretrizes se traduzam em uma prática pedagógica verdadeiramente antirracista e significativa para os estudantes da EJA.

Superar essas barreiras requer um investimento na capacitação que vá além do instrumental. É fundamental que essa formação fomente uma pedagogia crítica e transformadora, habilitando os professores a desconstruir ativamente as narrativas hegemônicas e a abordar o racismo em suas dimensões estruturais e discursivas, tal como defendido por Silva (1999) e Moura (2009).

EFEITOS DA AUSÊNCIA (OU DA FRAGILIDADE) DA FORMAÇÃO NA ATUAÇÃO DOCENTE

A análise das entrevistas evidencia que a formação continuada ofertada pela Rede Municipal do Recife, embora considerada relevante por algumas docentes, ainda apresenta limitações significativas no que diz respeito ao preparo dos (as) professores (as)

da EJA para a implementação efetiva da Lei 10.639/03. Tais limitações impactam diretamente na construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, que consiga ir além do superficial e promover uma desconstrução ativa das narrativas hegemônicas.

As Diretrizes da Formação Continuada de Professores (as) do Recife, estabelecidas pela Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire, buscam o desenvolvimento profissional dos educadores, mas a percepção das docentes aponta para lacunas na efetivação dessas diretrizes em relação às especificidades étnico raciais.

Um dos efeitos mais notáveis da fragilidade formativa é a pontualidade da abordagem e a consequente fragmentação do conhecimento sobre as relações étnico-raciais. A Professora B afirma ter participado de uma formação específica sobre a temática no ano anterior, relatando que o encontro se deu em articulação com outras escolas.

Tivemos também a formação e tivemos um trabalho em outra escola, na Rosemar. A gente passou uns dias trabalhando aqui, autores pernambucanos. E depois fizemos a participação na escola Rosemar com outras escolas que têm a EJA (Professora B, 2025).

Apesar dessa experiência, que denota uma iniciativa colaborativa, a própria professora reconhece que a abordagem foi isolada e defende uma maior recorrência da temática nas formações:

Porque, às vezes, a temática a manda só uma vez. Mas se tivesse outras vezes, seria bom (Professora B, 2025).

Essa percepção alinha-se às críticas de Gatti (2008), que aponta para a ineficácia de modelos de formação que se resumem a eventos isolados, sem continuidade e sem aprofundamento sistêmico, impedindo a construção de um saber pedagógico consolidado e uma prática transformadora. Tal fragmentação contrasta com a necessidade de uma formação contínua, capaz de sustentar uma abordagem complexa e multifacetada como a da história e cultura afro-brasileira, que deveria permear todo o currículo, e não se limitar a encontros pontuais.

A persistência de uma abordagem culturalista ou folclórica, em detrimento de uma perspectiva crítica e transversal, é outro reflexo da formação inconsistente. Embora a

Professora C reconheça um avanço geral na qualidade das formações oferecidas ao longo do tempo.

Houve uma melhora, um avanço nas formações. Hoje em dia, as temáticas são interessantes e a gente tem aprendido muito e acrescentado muito para a profissão da gente (Professora C, 2025).

Ao refletir especificamente sobre a inserção da temática étnico-racial, ela aponta para uma prática ainda fragmentada e restrita a marcos simbólicos do calendário:

A gente fica mais em datas comemorativas [...] a gente tem uma mania de trabalhar o folclore só em agosto [...] então imagina a questão étnico-racial (Professora C, 2025).

Essa fala reforça a compreensão de que a Lei 10.639/03, sem um preparo profundo que capacite o docente para uma abordagem transversal, pode ser reduzida a um “multiculturalismo folclórico”, conforme criticado por Silva (1999). Nesses casos, a diversidade é celebrada superficialmente, sem problematizar as estruturas de poder, os discursos racistas e as narrativas históricas hegemônicas que precisam ser desconstruídas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana buscam superar essa visão, propondo que a temática seja incorporada em todo o currículo escolar. A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife para a EJA, por sua vez, ao abordar a formação integral do indivíduo e a diversidade como um de seus eixos norteadores, sinaliza a intenção de ir além do superficial. No entanto, a ausência de um aprofundamento teórico e metodológico nas formações contribui para que a temática não seja integrada ao cotidiano pedagógico de maneira orgânica e contínua, limitando seu potencial emancipatório.

A ausência de aprofundamento na formação leva, muitas vezes, à dependência do esforço individual do (a) docente, em vez de ser sustentada por uma política formativa sólida e sistemática. A Professora B relata que, mesmo com pouco suporte institucional específico para a Lei 10.639/03, procura incluir a temática no dia a dia da sala de aula:

A gente sempre fala da questão do preconceito, da discriminação, e não só nessa relação étnico-racial, mas também outras coisas que acontecem no dia a dia do estudante de EJA (Professora B, 2025).

Embora a sensibilidade e o compromisso pessoal das professoras sejam cruciais, a prática pedagógica que se apoia majoritariamente nessa iniciativa individual arrisca ser

inconsistente e não atingir a totalidade do corpo docente, comprometendo a implementação abrangente da lei. Nóvoa (1992) destaca que a formação docente deve ser vista como um processo contínuo e parte intrínseca da profissão, não como uma responsabilidade exclusiva do indivíduo, exigindo um apoio institucional que fomente a reflexão coletiva e a construção de saberes partilhados. As próprias diretrizes da Rede Municipal de Ensino do Recife para a EJA enfatizam a importância de uma “Política de Ensino, orientada para a formação integral do indivíduo”, implicando um suporte contínuo para os professores.

Por outro lado, os relatos das professoras também demonstram o quanto os estudantes da EJA se envolvem e se sentem diretamente atravessados quando têm oportunidade de refletir sobre essas questões, evidenciando o potencial e a urgência de uma formação mais qualificada. A Professora C observa que os alunos reagem de forma participativa e crítica:

Eles se colocam muito bem, entendem que a gente precisa respeitar [...] só que tem uns ou outros que ainda têm a fala que eles não percebem ser uma fala preconceituosa. (Professora C, 2025).

A Professora B acrescenta que os estudantes se sentem como “parte” da discussão:

Eles se sentem como se fossem parte [...] qualquer coisa que seja relacionada vai causar impacto, vai causar discussões e é isso que precisa (Professora B, 2025).

Esses relatos demonstram o quanto a temática é relevante e mobilizadora, e reforçam a necessidade de formações que preparem o (a) professor (a) para lidar com os múltiplos sentidos, as resistências veladas e as nuances do preconceito que emergem nessas conversas. Sem um preparo adequado para mediar esses debates complexos, os docentes podem ter dificuldade em transformar a escola em um espaço onde as identidades são construídas e desconstruídas criticamente, tal como propõe Moura (2009), que defende a escola como um ambiente capaz de “compreender e se relacionar com os discentes como pessoas que possuem etnia-raça” e de romper com “discursos homogêneos, eurocêntricos e colonialistas”.

As próprias docentes sugerem melhorias importantes para a política de formação, cujas proposições servem como um diagnóstico dos efeitos da fragilidade atual e como

um apelo para o alinhamento com as diretrizes documentais. A Professora B defende uma maior frequência e amplitude nas temáticas:

Ampliar seria bom. Tem muitas coisas para serem abordadas dentro disso, e que muitas vezes não é falado (Professora B, 2025).

A Professora C, indo além, propõe a presença de intelectuais negros, maior aprofundamento e mais acervos disponíveis para um suporte mais consistente:

A gente precisa ter mais formações específicas, com palestrantes, escritores, materiais que nos ajudem a tratar melhor essa temática. Tipo, uma biblioteca que tenha só literatura afro-brasileira para a gente poder estar fazendo um trabalho diferenciado (Professora C, 2025).

Essas sugestões diretas evidenciam que a formação continuada opera de maneira fragmentada, sem oferecer o suporte material, intelectual e metodológico necessário para uma prática antirracista efetiva na EJA, o que é uma quebra entre a teoria presente nos documentos e a realidade da sala de aula.

A análise demonstra que, mesmo diante de limitações institucionais, as professoras entrevistadas têm buscado, com sensibilidade e compromisso, alternativas para que seus estudantes possam refletir sobre identidade, racismo e valorização da cultura afro-brasileira. No entanto, para que esse trabalho avance de forma consistente, transversal e não dependa apenas do esforço pessoal, é imperativo fortalecer a política de formação com maior frequência, aprofundamento e articulação com a realidade dos sujeitos da EJA, segundo as próprias diretrizes educacionais que visam a uma educação mais equitativa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES

O presente artigo teve como objetivo analisar como a política de formação continuada dos professores influencia a implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município do Recife. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes da rede municipal, buscou-se compreender os desafios, avanços e lacunas que permeiam a prática pedagógica no que se refere à educação das relações étnico-raciais.

Os dados analisados revelaram que, embora existam diretrizes e políticas que valorizem a diversidade e a pluralidade dos sujeitos da EJA, há uma significativa ausência de ações formativas sistemáticas, contínuas e específicas voltadas à efetiva implementação da Lei 10.639/03. A formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino do Recife ainda apresenta limitações, especialmente no que diz respeito à abordagem das temáticas étnico-raciais de maneira aprofundada e transversal.

As falas das professoras entrevistadas revelaram um esforço individual em tratar a temática em sala de aula, mesmo diante da falta de suporte institucional, materiais didáticos e formações direcionadas. Essa realidade aponta para uma fragilidade estrutural na política formativa do município, que, embora avance em alguns aspectos, ainda carece de intencionalidade política para garantir uma prática pedagógica verdadeiramente antirracista, alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Além disso, observou-se que a ausência de continuidade e aprofundamento nas formações contribui para uma abordagem pontual e, muitas vezes, superficial do tema, restrita a datas comemorativas. Tal prática esvazia o caráter crítico e transformador da Lei 10.639/03, limitando seu potencial emancipatório dentro da EJA, um espaço que, por sua natureza, deveria promover a valorização das identidades negras e o enfrentamento das desigualdades históricas.

É fundamental, portanto, que a política de formação continuada em Recife seja revista e fortalecida, com foco na ampliação da carga horária dedicada à temática étnico racial. Além de buscar a presença de intelectuais negros nas formações, no investimento em acervos pedagógicos específicos e na criação de estratégias que assegurem a transversalidade do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo da EJA.

Por fim, conclui-se que a implementação da Lei 10.639/03 na EJA ainda encontra muitos obstáculos, mas também oportunidades de transformação. O compromisso ético e pedagógico dos docentes entrevistados demonstra haver espaço para avanços, desde que haja suporte institucional, vontade política e ações formativas que realmente dialoguem com a realidade das escolas e dos sujeitos que nela atuam e aprendem. Este estudo, assim, pretende contribuir com o fortalecimento de uma educação mais justa, crítica e

antirracista, reforçando a necessidade de que o respeito à diversidade seja prática cotidiana e estruturante no contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. **Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente.** Educação (Porto Alegre), v. 40, n. 2, p. 228–239, maio–ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.22483>. Acesso em: 26 de julho de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: Constituição da República Federativa do Brasil (senado.leg.br). Acesso em: 27 de julho de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Federal no 9.394/96, de 20 de novembro de 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 27 de julho de 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília–DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 27 de julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação–PNE: 2014–2024:** Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília–DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-pne-2014-2024-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 de julho de 2025.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa. **A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio.** Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 103–113, jun. 2017.

GATTI, Bernadete A. **Tema em destaque: didática e formação de professores: provocações.** Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1150–1164, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007>. Acesso em: 27 de junho de 2025.

MOURA, Dayse Cabral de. **O Processo de Implantação da Lei 10.639/2003: Práticas Discursivas na Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre a construção de identidades étnico-raciais.** In: AGUIAR, Marcia Angela da S. (Org.). Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Volume 2. Recife: UFPE — MEC/SECAD, 2009. p. 39–64.

NÓVOA, Antonio. **Formação docente: reflexões históricas e sociológicas.** Análise Psicológica. Porto, 1989, p. 435–456.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar. Curitiba, n. 29, p. 83–100, 2007. Disponível em:

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Educação de Jovens e Adultos—Currículo revisto, considerando a homologação da BNCC—dezembro de 2017.** Recife: Secretaria de Educação, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941—**Metodologia do trabalho científico** / Antônio Joaquim Severino. — 23. ed. rev. e atual. — São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **O Currículo como Narrativa Ética e Racial.** Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.99–104.

Submissão: fevereiro de 2026. Aceite: março de 2026. Publicação: julho de 2026.