

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
Auxiliadora Maria Martins Da Silva

RESUMO

Este trabalho teve 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 mais 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).

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo analizar la implementación de la Ley 10.639/03 en la política de formación continuada de profesores de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el municipio de Recife, Pernambuco. La metodología adoptada se fundamentó en el enfoque cualitativo, utilizando el estudio de caso para investigar cómo la formación docente influye en la aplicación de la legislación. Para la recopilación de datos, se analizaron documentos oficiales y se realizaron entrevistas semiestructuradas con profesores de EJA en diferentes regiones político-administrativas del municipio, buscando comprender los desafíos y avances en la efectividad de la enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña y africana. El análisis de los datos permitió interpretar no solo las prácticas educativas ya establecidas, sino también los obstáculos enfrentados en el proceso de implementación de la ley. Así, esta investigación contribuye al fortalecimiento de la formación docente, evidenciando estrategias que puedan garantizar una enseñanza más calificada y alineada con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales.

Palabras clave: Educación de las relaciones étnico-raciales, política de formación continua de los municipios, Educación de Jóvenes y Adultos (EJA).

1. 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 de história brasileiras, visando arquitetar uma educação de cunho antirracista que respeite as diversidades. A literatura sobre relações étnico-raciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004) reconhecem essa lei como uma ferramenta indispensável na construção identitária da população negra e na luta antirracista no campo educacional. Entretanto, como essas mesmas diretrizes indicam, a existência de uma lei não assegura automaticamente sua efetivação, razão pela qual se faz necessário investigar como ela tem sido incorporada (ou não) às práticas pedagógicas cotidianas.

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. Trata-se também de uma modalidade formada, em sua maioria, por pessoas negras, o que torna ainda mais relevante a presença da educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Essa abordagem exige tanto o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana quanto a atenção às experiências concretas dos estudantes. Como a formação inicial frequentemente não contempla esses conteúdos de maneira aprofundada, a formação continuada passa a desempenhar um papel essencial no preparo dos docentes e na construção de uma prática verdadeiramente comprometida com uma educação antirracista.

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.

Com isso, a escolha da temática se deu a partir da experiência adquirida durante as práticas nos estágios supervisionados realizados nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Prefeitura do Recife. Durante esse período, não foi possível perceber o debate adequado sobre a educação étnico-racial, apesar da obrigatoriedade estabelecida pela Lei 10.639/03. Como discutido por Amorim e Duques (2017), os educadores da EJA precisam adotar posturas diferenciadas em sala de aula por lidarem com um público diverso, com vivências e necessidades específicas. Esses desafios exigem formação continuada para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas adequadas para lidar com as temáticas que acontecem em sala de aula. Com isso, percebe-se que muitos docentes encontram dificuldades para implementar essa temática em suas atividades pedagógicas, evidenciando um distanciamento entre os objetivos da legislação e a realidade da sala de aula. A ausência de uma formação continuada estruturada sobre o tema contribui para que a abordagem da história e cultura afro-brasileira ocorra superficialmente ou, em alguns casos, sequer seja trabalhada.

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 invisibilizações 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.

Este estudo contribui para a área da Educação, especialmente no campo da formação docente e da educação étnico-racial, ao investigar como a política de formação continuada no município de Recife contempla, ou não, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na EJA. A pesquisa pode gerar reflexões e diagnósticos que auxiliam na reformulação e aprimoramento dos programas de formação docente, além de evidenciar a necessidade de metodologias e recursos didáticos mais alinhados com a realidade da EJA.

Considerando a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um espaço de valorização da diversidade e combate às desigualdades educacionais, torna-se essencial compreender de que forma a formação dos professores influencia a aplicação da referida lei no currículo da EJA em Recife. Este estudo busca responder à seguinte questão: Como a política de formação continuada dos professores influencia a implementação da Lei 10.639/03 na EJA em Recife, e quais desafios e avanços podem ser identificados nesse processo?

Perante tais abordagens, surgiu como objetivo geral do trabalho: analisar como a formação continuada dos professores influencia a implementação da Lei 10.639/03 na educação de jovens e adultos (EJA) em Recife-Pernambuco, identificando desafios e avanços nesse processo. Os objetivos específicos baseiam-se em: investigar se e como a temática étnico-racial está sendo abordada na política de formação continuada de Recife-Pernambuco. Identificar os desafios enfrentados pelos docentes na implementação da Lei 10.639/03 nesse contexto. Examinar os efeitos da ausência ou insuficiência da formação continuada sobre a política pedagógica voltada à valorização da história e cultura afro-brasileira na EJA, se for o caso.

O artigo encontra-se dividido em seis partes, a primeira parte refere-se a Introdução, seguindo para o Marco Teórico, que se encontra dividido em tópicos, sendo eles: Educação de Jovens e Adultos-EJA; A Inserção da Lei 10.639/2003 na Educação de Jovens e Adultos; Políticas de Formação Continuada. Na segunda parte, apresentamos a metodologia. Logo após, apresentamos os resultados da pesquisa. Na próxima parte do trabalho, expomos a nossa conclusão, e logo após as referências utilizadas no presente artigo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação de Jovens e Adultos-EJA

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 uma focalização do financiamento das políticas públicas educacionais na Educação Básica, excluindo por muitas vezes esta modalidade. Dessa forma, a existência e continuidade dessa modalidade encontram-se ligadas a questões diversas, como vontade política e capacidade de financiamento. Cabe acrescentar, de acordo com Oliveira (2007), que a questão da EJA no Brasil é polêmica desde os seus primórdios, visto que apresenta algumas especificidades com relação ao ensino regular, como a heterogeneidade das turmas, as trajetórias marcadas por interrupções escolares e a necessidade de articular os conteúdos ao cotidiano dos estudantes.

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.

2.2 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 seja 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 implementação da lei na EJA deve ter um caráter reparador, promovendo o reconhecimento das desigualdades históricas e incentivando o protagonismo negro na sociedade (MEC, 2004).

A escola, nesse sentido, assume um papel social fundamental na construção de identidades, sendo um espaço crucial para que os sujeitos se tornem conscientes de quem são e construam suas identidades sociais por meio da linguagem e das interações, conforme destaca Moura (2009).

Apesar dos avanços na legislação, ainda há desafios na aplicação efetiva da lei. Muitos professores encontram dificuldades na abordagem do tema, seja pela falta de formação específica, seja pela resistência de alguns setores da sociedade. No entanto, é fundamental que os docentes compreendam a importância da representatividade na educação e utilizem metodologias interdisciplinares que envolvam a história e a cultura afro-brasileira e africana de maneira significativa para os alunos da EJA. O discurso, tanto falado quanto escrito, é onde as ideologias e preconceitos étnicos são aprendidos e se manifestam, tornando a comunicação um meio essencial para a perpetuação ou o combate ao racismo. Dessa forma, a afirmação da identidade negra no Brasil, por meio da reescrita e valorização do patrimônio histórico e cultural, é um instrumento de reivindicação de direitos e justiça, conferindo maior visibilidade e espaço sociopolítico à população negra, segundo os argumentos de Moura (2009).

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.

A abordagem interdisciplinar é um caminho essencial para a efetivação da Lei 10.639/03 na EJA. Os métodos tradicionais ainda predominam na educação e, muitas vezes, não favorecem a integração dos conteúdos. Assim, é necessário que os educadores busquem alternativas que possibilitem aos estudantes compreenderem a importância da história e cultura afro-brasileira no Brasil, resgatando memórias, promovendo debates e estimulando o pensamento crítico sobre as desigualdades raciais. Para tanto, a formação docente é crucial, pois, como sugere Silva (1999), um currículo verdadeiramente antirracista não se limita a informações superficiais ou a uma “terapêutica” de atitudes individuais, mas exige um preparo do professor para questionar as narrativas hegemônicas, compreender o racismo como uma estrutura institucional e discursiva, e desenvolver estratégias que abordem a complexidade da identidade e da diferença de forma política e profunda. A capacitação deve, portanto, instrumentalizar o docente a ir além do folclórico, permitindo-lhe promover um ensino que aborde as questões raciais em sua complexidade histórica e estrutural.

2.3 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. Evidenciando que a formação continuada de professores 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 surge 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.

Gatti (2008) ressalta que, embora existam diretrizes legais voltadas para a formação continuada de professores, ainda há um descompasso significativo entre o que é estabelecido nas normas e o que realmente se concretiza na prática. Muitas das capacitações oferecidas acabam sendo generalizadas e não consideram as diferentes realidades enfrentadas pelas escolas, dificultando a assimilação e a aplicação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, o Decreto n.º 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, reforça a necessidade de que as formações sejam planejadas de maneira articulada com as necessidades dos professores e dos alunos, promovendo um ensino mais contextualizado e significativo.

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.

Para que a formação continuada realmente contribua para a melhoria da educação, é fundamental que as políticas voltadas para essa área sejam implementadas de maneira efetiva e não permaneçam somente no papel. Isso inclui não somente a valorização da carreira docente, mas também a oferta de capacitações que estejam alinhadas com as demandas e desafios reais do ambiente escolar. Além disso, é essencial um acompanhamento contínuo para avaliar os impactos dessas formações, garantindo que elas atendam de fato às

necessidades dos professores e contribuam para um ensino mais qualificado e conectado com a realidade dos alunos e da sociedade.

3. 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.	Preta.	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: Elaborado pela 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 será 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.

4. ANÁLISES DOCUMENTAL

4.1 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 Rede Municipal de Ensino do Recife(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.

4.2 Formação Continuada e Relações Étnico-Raciais: Articulações Necessárias na Política Educacional da Rede Municipal de Ensino do Recife

A política de formação continuada da Rede Municipal de Ensino do Recife(RMER) está estruturada no modelo do Ciclo Aprofundado de Temáticas, implementado 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 instrumento de enfrentamento ao racismo institucional, de valorização das identidades negras e de fortalecimento de uma educação antirracista.

4.3 Achados das Entrevistas

4.3.1 A Presença (ou Ausência) da Formação Continuada Sobre Relações Étnico-Raciais

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

Não, assim, formação 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 manda ela 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 por 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 algumas formações 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.

4.3.2 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, reside 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 o 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 consigo 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 à ausência de estratégias eficazes para aproveitar o potencial dos alunos. No entanto, ao mesmo tempo, em que aponta a ausência de aprofundamento, outras falas das entrevistadas revelam contradições importantes. A Professora C, por exemplo, afirma:

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).

Embora destaque a carência de materiais e de formações contínuas, a mesma professora também reconhece em outro momento que as formações existentes “acrescentam muito” e que os encontros mensais trazem ideias e sugestões aplicáveis à prática pedagógica. Nesse sentido, não se trata apenas da ausência de formação, mas de como cada docente se apropria, ou não, dos conteúdos disponibilizados.

Nesse contexto, a dificuldade não pode ser atribuída exclusivamente à falta de aprofundamento oferecido pela rede, mas também às barreiras individuais e coletivas presentes no cotidiano escolar, como resistências, inseguranças e a permanência de concepções pedagógicas pouco alinhadas a uma abordagem antirracista. Essa contradição revela que, mesmo quando há acesso a formações e materiais, a efetiva incorporação da Lei 10.639/03 depende de um compromisso político-pedagógico que ultrapassa o domínio técnico do conteúdo. Ou seja, a formação continuada é necessária, mas não é suficiente se não houver intencionalidade, revisão de práticas e enfrentamento das próprias estruturas de preconceito que atravessam o campo educacional.

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).

4.3.3 Efeitos da Ausência (ou da Fragilidade) da Formação na Atuação Docente

A análise das entrevistas evidência 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 manda ela 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).

No entanto, ao refletir sobre a presença da temática étnico-racial no cotidiano pedagógico, a professora afirma que o trabalho ainda ocorre de forma pontual e pouco integrada ao currículo:

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)

As falas da professora revelam uma contradição significativa: embora ela reconheça avanços nas formações, afirmando que as temáticas são interessantes e contribuem para sua prática, simultaneamente, aponta que os conteúdos étnico-raciais seguem sendo trabalhados apenas em datas comemorativas, o que demonstra uma limitação na incorporação cotidiana da temática. Essa incoerência indica que o desafio não reside apenas na oferta da formação continuada, mas na forma como os docentes se apropriam criticamente desses conteúdos.

Assim, a própria contradição do discurso evidencia que a formação, por si só, não garante mudanças, na prática, sendo necessário um deslocamento de concepções e um compromisso pedagógico mais consistente com uma educação antirracista.

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.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa 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, porém às vezes contraditório 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, muitas vezes 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 às temáticas étnico - raciais, na 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 \(senado.leg.br\)](http://www.senado.leg.br/constituicao). 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](http://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–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 julho 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.

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. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007> Acesso em: 27 de junho de 2025.

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.