

## **Lei 10.639: como anda o engajamento e participação voltado ao ensino de história e cultura afro-brasileira na EJA?**<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.2.9673>

Rossival Sampaio Moraes<sup>2</sup>, Jane Herber<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo é um recorte de pesquisa de mestrado e tem como proposta trazer discussões sobre a necessidade de maior participação para que o ensino de história e cultura afro-brasileira possa ter uma implementação mais sólida na EJA. A escrita foi motivada pelo intento de contribuir com o debate em torno da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Após 21 anos de implementação dessa lei ainda se caminha de forma tímida no desenvolvimento de práticas de ensino que efetivem, de fato, temáticas e projetos escolares que ratifiquem a importância dessas discussões nessa modalidade de ensino. Apesar da existência de diretrizes que corroboram com a implementação, é essencial que a escola proceda no sentido de engajar os diversos sujeitos que nela atuam (professores, direção e coordenação), revendo seu processo de articulação com destaque para o planejamento, eixo fundamental que, por meio de uma prática engajada, pode possibilitar um maior dinamismo no trabalho com o legado afro-brasileiro na escola.

**Palavras-chave:** Engajamento. EJA. Lei 10.639/03. Planejamento.

## **Law 10.639: how is the engagement and participation in teaching Afro-Brazilian history and culture?**

**Abstract:** The paper is an excerpt from a master's research project and aims to discuss the need for greater participation so that teaching Afro-Brazilian history and culture can be more solidly implemented in EJA. The writing was motivated to contribute to the debate on Law 10.639/03, which makes the teaching of Afro-Brazilian history and culture mandatory. After 21 years of implementing this law, the development of teaching practices that actually implement themes and school projects that ratify the importance of these discussions in this form of education is still moving forward timidly. Despite the existence of guidelines that support implementation, the school needs to engage the different subjects that work there (teachers, management, and coordination), reviewing its articulation process with emphasis on planning, a crucial axis that, through engaged practice, can enable greater dynamism in working with the Afro-Brazilian legacy at school.

**Keywords:** Engagement. EJA. Law 10.639/03. Planning.

## **Introdução**

---

<sup>1</sup> Os dados qualitativos expressos na pesquisa mantêm o sigilo e a confidencialidade dos sujeitos envolvidos, uma vez que se trata do desdobramento de uma pesquisa mais ampla que está em processo de finalização.

<sup>2</sup> Graduado em Pedagogia (UNEB), graduado em Biblioteconomia (UFBA), Especialista em Alfabetização e Letramento (UFBA), Especialista em Mídias e Educação (UESB), Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4740-3184>, E-mail: ita.morais@hotmail.com.

<sup>3</sup> 2Doutora em Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Química pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8348-5300>, E-mail: janeherber@gmail.com.

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p. 110-111).

Nos tempos hodiernos é necessário ousar e, como sugere Freire (1992) na mensagem acima, o sentido de esperar torna-se cada vez mais urgente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na escola a ausência de saberes/conteúdos afro-brasileiros exige a reflexão de todos os sujeitos curriculantes<sup>4</sup>, haja vista que o currículo não deveria ser concebido ainda alicerçado nas práticas, sem a devida atenção e reflexão pela escola, sem uma intencionalidade por parte da instituição, pois não se justifica olhar para o cotidiano da escola e ignorar a “paisagem racial” nela presente, insistindo, assim, em falar de outras realidades, outros contextos, como se o contexto local invisível fosse.

O currículo escolar precisa se abrir para publicizar as potencialidades e riquezas da diversidade afro-brasileira [...] e africana. [...] Estar silenciado diante de uma gama de saberes e conhecimentos é algo preocupante, ignorar o contexto de opressão descaracteriza alguns princípios, como o da problematização e contextualização” (Morais; Oliveira; Herber, 2023, p. 143).

É indispensável que se transcenda o “daltonismo racial<sup>5</sup>” ainda presente no cotidiano de muitas escolas, de modo que estas promovam uma maior conexão entre o aspecto legal inerente ao seu dever na condição de instituição e favoreçam uma maior participação para que se vislumbre melhor implementação da Lei 10.639/03. Essa atenção ao resgate do legado histórico e cultural afro-brasileiro é latente para que se compreendam aspectos pertinentes à matriz afro-brasileira e africana, tendo em vista fortalecer a identidade dos diversos sujeitos da EJA, que, em sua maioria, se autodefinem como negros. Dessa maneira, torna-se urgente desconstruir alguns estereótipos ainda presentes na EJA, bem como construir um currículo vivo e desprovido de um “estrangeirismo” didático.

Este estudo, de cunho qualitativo, reflete a necessidade de maior engajamento e participação promovidos pela escola, para isso fundamenta-se nas contribuições de Luck

---

<sup>4</sup> Compreendidos como sujeitos que não apenas recebem o currículo, mas também o modificam, (re)interpretam e dão novo significado ao conteúdo, agindo ativamente no processo educacional.

<sup>5</sup> Ocorre quando se ignora ou minimiza a importância das diferenças raciais na sociedade. No ensino escolar isso se dá pela minimização de aportes que levem em consideração o legado afro-brasileiro.

(2024), Libâneo (2007), entre outros. Em seguida, por meio de um recorte do delineamento da pesquisa de mestrado, aborda o que os professores relataram acerca da implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira na EJA e quanto ao planejamento nesta modalidade de ensino. Por fim, nas considerações finais são tecidas as ponderações gerais acerca do estudo apresentado.

### **Necessidade de maior participação e engajamento**

A escola é um espaço que reflete a sociedade. Assim, todos os seus meandros e anseios devem ser traduzidos em processos interativos e participativos para que ocorra a melhoria na tomada de decisões e não haja uma participação restrita a alguns sujeitos na escola. O processo de decisão e mediação deve possibilitar práticas construtivas e participativas que dialoguem com uma sociedade que cultive o apreço à pluralidade e ao legado dos povos social e historicamente excluídos; para que isso ocorra é fundamental que se repense a participação e engajamento promovidos na escola, uma vez que estes fatores implicam em questões essenciais, como a própria presença desse legado na EJA. Segundo Padilha, Brito e Dutra (2021, p. 243), o engajamento docente tem características ético-políticas, pois esse profissional tem responsabilidades com a formação de pessoas e, conseqüentemente, com o transcurso de suas vidas, podendo influenciá-las em vários níveis e de diferentes maneiras. A visão destes autores é fundamental quando se compreende que Luck(2024) a pessoa desenvolve humanamente através de sua atuação social que contribui para o desenvolvimento da cultura de seu grupo a qual pertence e interage e ao qual contribui com sua identidade pessoal .É com base nessa participação dos professores e dos diferentes sujeitos na escola, ou melhor, na constituição de espaços de fomento à participação na escola que se pode construir uma instituição cujo ensino será o reflexo das escolhas e decisões coletivizadas.

Instaurada sob o prisma democrático, a instituição escolar está alicerçada sobre as necessidades humanas plurais e não deste ou daquele grupo de sujeitos, “nenhum grupo social tem vida independente dos indivíduos que o constituem” (Luck, 2024, p. 61).

Discussões de ordem global e estruturantes, como a decisão dos processos de escolha de temáticas/projetos escolares, por exemplo, devem ser pontos previamente pensados e planejados para que, ancorados em processos formativos, refletidos e dialogados, não caiam em enfoques centralizadores e decididos em momentos não oportunos e sem o devido planejamento necessário. É primordial que haja momentos

coletivos, como pré-jornadas, reuniões previamente programadas com o devido tempo e direcionamento, que possibilitem refletir sobre as tomadas de decisão a longo, médio e curto prazo, a fim de que não se banalizem questões e pautas imprescindíveis para a comunidade escolar.

Questões envolvendo os conteúdos escolares precisam ser pensadas quanto a sua pertinência e decurso ao longo do ano e essa premissa é o que se observa com a Lei 10.639:

A obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura da África deve surgir não apenas como uma decisão superior, mas partir do pressuposto que se as matrizes africanas fazem parte da história de formação do povo brasileiro, as mesmas devem fazer parte do conteúdo de ensino, seja não somente para o aprendizado, mas também, para a diversificação dos brasileiros e do respeito às etnias, independentes de raça, cor ou origem (Castro e Silva; Araújo, 2016, p. 3).

As ações mediadas devem visar à superação de práticas decididas no afã do momento sem apreço à reflexão, esses procedimentos alteram o caráter interativo e participativo, dificultam o fomento ao engajamento e participação no espaço escolar. É mister que se repensem alternativas de fomento ao diálogo e participação na escola. Fundada uma “dinâmica interativa compreende-se que, mediante uma atuação participativa em seu contexto, a pessoa, ao mesmo tempo, contribui tanto para a construção desse contexto como para seu próprio desenvolvimento pessoal, como ser humano e cidadão” (Luck, 2024, p. 61)

Visto que é “responsabilidade do corpo organizacional coordenar e avaliar os trabalhos intelectuais dos professores, proporcionado o acesso aos recursos materiais, financeiros e intelectuais, para o alcance dos objetivos” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 316), para que os professores possam dar conta de seus afazeres e participar a contento, cabe à gestão escolar promover e articular a participação destes profissionais.

Nessa direção, compreende-se a gestão como

[...] atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e as decisões nas políticas públicas nacionais, estaduais e institucionais com reflexos na formação profissional e técnico-administrativos. Há várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa, cogestão (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 318).

Essa atividade, que transcende a burocracia institucional, pois além desta envolve forte preocupação com o ensino e a função social da qual a instituição escolar está

incumbida, tem como um dos objetivos agregar esforços no sentido de fortalecer a mediação e participação da comunidade escolar de forma efetiva, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (Libâneo, 2007, p. 324).

Numa realidade de bairros populares é muito importante que essas interações ocorram em diálogo com os elementos culturais afro-brasileiros presentes nessas comunidades para, então, se expandir, inter-relacionando essa compreensão, para a cidade, os bairros vizinhos, o estado e o próprio país. É necessário que intentos como este sejam refletidos por todos no cotidiano da EJA, que a comunidade a sua volta não seja ignorada, uma vez que pode trazer muitos elementos da cultura afro-brasileira inseridos no seu tecido social, como nos terreiros, no movimento Hip Hop, no grafite, nos grupos de capoeira, nos centros culturais etc.

É através desse olhar cooperativo, interativo e participativo de todos na escola que a “visão equivocada em torno dessa comunidade” (Moraes; Oliveira; Herber, 2023, p. 132) pode ganhar uma maior concretude didática, ampliar as ações e diversificar práticas escolares, de forma a contribuir para que os processos discriminatórios não sejam potencializados, mas possam ser desconstruídos mediante uma prática afro-centrada.<sup>6</sup>

Vale salientar que muitas ações e práticas coletivas não se configuram de maneira simplista, porquanto há “um largo e profundo fosso entre o discurso pedagógico e seu processo” (Luck, 2024, p. 70). Desse modo, para se pensar numa participação efetiva e não romantizar o processo didático real na escola vale ponderar que “não se deve substituir ideias sem estratégias de ação por estratégias de ação sem ideias. Tais práticas, aliás, infelizmente muito comuns, resultam em muita ação e pouco ou nenhum resultado significativo” (Luck, 2024, p. 71).

É por meio dessa “ideação” e pela busca e consecução de práticas e envolvimento com a comunidade interna e externa que, de fato, se desenvolverá o espírito de engajamento esperado pela escola. Numa modalidade de ensino como a EJA o tempo para reuniões é escasso ou nem sempre é assertivo, mas cabe ao grupo ou através da articulação empreender esforços para que a participação e colaboração estejam dialogados com o planejamento institucional.

Segundo bell hooks (2021, p. 97), “ao se criar uma comunidade de aprendizado que valorize o todo acima da divisão, da desassociação, da separação, o educador

---

<sup>6</sup> Aqui o termo está relacionado a práticas que se utilizam do legado afro-brasileiro.

democrático empenha-se para criar a proximidade”; na EJA essa premissa se aplica em práticas que através do diálogo possam criar pontes e trocas entre os professores, a fim de que o alunado ganhe com esse “escambo didático”. A urgência de momentos mesmo que não tão duradouros, mas focados, direcionados e produtivos possibilitará que novos olhares, práticas e sobretudo que questões pertinentes ao ensino de história e cultura afro-brasileira possam ser mais consistentes no cotidiano da EJA. hooks (2021) adota esse ponto de vista, ao afirmar que:

Expor os fundamentos políticos conservadores subjacentes que moldam o conteúdo do material utilizado nas escolas, bem como a maneira pela qual as ideologias de dominação estabeleceram a prática de ensino e a atuação de pensadores em sala de aula, permite a educadores e educadoras considerarem o ensino de um ponto de vista voltado a libertar a mente dos estudantes em vez de doutriná-los (hooks, 2021, p. 31).

Essas trocas didáticas e reflexões partilhadas sobre o fazer e as ações relativas à Lei 10.639 têm nas diretrizes e orientações curriculares pertinentes a essa mesma lei um cabedal de possibilidades e de forma conjunta com ações articuladas oportunizam que se consolidem intenções reais no ensino da EJA. Embora se saiba que arregimentar essa possibilidade de efetiva participação exige determinada organização por parte da escola, isso não significa dizer que seja um procedimento de fácil articulação, há de se considerar o que hooks (2021) nos propõe:

A sala de aula é um dos ambientes de trabalho mais dinâmicos precisamente porque nos é dado pouco tempo para fazer muita coisa. Para atuar com excelência e estima, professores e professoras precisam estar totalmente presentes no momento, concentrados e focados. Quando não estamos presentes por completo, quando nossa mente está distante, nosso desempenho piora” (hooks, 2021, p. 50-51).

Diante dessa realidade desafiadora, “é significativo registrar a possibilidade de ir além do distanciamento produzido pela exploração e pela opressão e criar laços de comunidade” (hooks, 2022, p. 89). Nesse ínterim, a sala de aula é o ambiente apropriado para que ocorram o desenvolvimento e a organização de outras práticas de ensino, práticas plurais.

O contexto ao redor da escola, por possuir grande significação através de suas múltiplas interações sociais, viabiliza a realização de aulas, passeio e visitas a museus, teatros, cinemas da cidade, assim como visita a outras instituições que permitam trocas e

engajamento dos professores e dos alunos. Ações dessa natureza propiciam a construção de novas interfaces culturais, tanto relacionadas ao legado afro-brasileiro quanto a outros temas que colaborem para o processo de enriquecimento cultural e socialização dos estudantes da EJA.

### **Discorrendo sobre a proposta de trabalho**

Os dados apresentados resultam de um recorte de pesquisa de mestrado. Esta investigação caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, por meio da qual “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte” (Godoy, 1995, p. 21). No que se refere especificamente a um estudo caso, Yin (2015, p. 2) assim discorre: “investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em seu contexto no mundo real”.

O lócus da pesquisa foi uma escola municipal e os participantes foram 18 professores da EJA, de uma escola pública. Para o cumprimento deste estudo utilizou-se a aplicação de questionário pelo Google Forms e os dados gerados passaram pelo crivo da aplicação da técnica de análise de conteúdo de Bardin.

Acerca da aproximação com a técnica de análise de dados, é interessante ponderar:

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: [...]. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. [...], o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (Bardin, 1977, p. 39).

A fim de cumprir o que enseja Bardin (1977) foi realizada a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos dados.

O tratamento desses dados envolveu o nível de satisfação dos professores quanto ao ensino de história e cultura afro-brasileira na EJA e a forma como o planejamento deste ensino é feito nesta modalidade de ensino. Com base nas respostas destes sujeitos pôde-se compreender tanto a maneira como esse ensino satisfaz a esses professores quanto a forma como é realizado o planejamento nesta modalidade de ensino. Neste estudo essas duas proposições geraram através de uma aproximação com a técnica de estudo de caso duas categorias de análise, a saber; a necessidade da melhoria no ensino de história e

cultura afro-brasileira e o planejamento e a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira, que serão dispostas na discussão dos resultados.

### **Discussão dos resultados**

Os dados obtidos mediante questionário revelaram a realidade do ensino de história e cultura afro-brasileira na EJA, ensino este que é amparado na Lei.10.639/03. Segundo o que preconiza esta lei este tipo de ensino deve ocorrer ao longo ano letivo. Desta maneira, a realidade apresentada se vê materializada no Gráfico 1, adiante, que indica o que os professores ponderaram acerca do ensino em questão, mas antes disso será delineada essa análise preliminar das categorias elencadas.

#### *Necessidade de melhoria no ensino de história e cultura afro-brasileira*

A escola é um local onde sonhos se traduzem em realidade, onde os caminhos dos sujeitos da EJA, muitas vezes marcados pela desesperança e labuta diária, permitem que sejam recriados novos trajetos nutridos por esperança, amor e afeto. A instituição escolar, em seu cotidiano, para além do ensino, deve exalar humanidade e comungar com os conteúdos/saberes desses sujeitos, mesmo sabendo das agruras e percalços que surgem durante o trajeto escolar. Nesse percurso, “Um outro mundo é possível e necessário. Necessário não no sentido de uma predeterminação fatalista, mas como uma necessidade urgente e profunda, cuja realização, ou não, decide tantas coisas no futuro” (Mészáros, 2003, p. 50).

Assim, processos constituídos e a se constituir precisam ser revistos e substituídos no cotidiano escolar no intuito de favorecer possibilidades de transformação. À vista disso, foi perguntado aos professores como o ensino de história e cultura afro-brasileira ocorre na EJA. O Gráfico 1, a seguir, mostra os três níveis considerados:



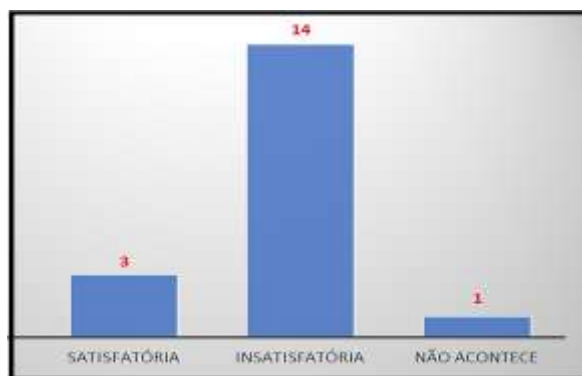


Gráfico 1: A forma como ocorre o ensino de história e cultura afro-brasileira na EJA  
 Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O gráfico 1 permite identificar que 14 professores da escola relatam que o ensino de história e cultura afro-brasileira se dá de forma insatisfatória. Essa constatação requer que a escola pondere de forma institucional e (re)pense entre seus interlocutores a forma como está sendo empreendida essa mediação na EJA, visto que apenas três docentes a consideram satisfatória e um respondeu que não acontece.

De forma geral, os professores sinalizam a insatisfação quanto à temática de ensino de cultura afro-brasileira na EJA, uma vez que aparece, segundo esses professores, apenas em datas comemorativas. A partir disso, é salutar que a escola se atente para o que está disposto nas *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira*, quando enfatiza que:

[...] aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas [...] implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (Brasil, 2004, p. 18).

Esse compromisso com a escola e com a realidade circundante é algo que deve reverberar nos processos de “ensinagem”, em que o constructo afro-brasileiro é um diálogo democrático com as vivências e trajetórias de vida dos educandos da EJA.

Logo, não basta apenas cumprir as tarefas cotidianas num eterno devir pedagógico, é necessário reinventá-las. Acima de tudo, é urgente fazê-las reinventando e fortalecendo processos de diálogo, em que haja proposições, nos quais sejam ouvidos os pares num propósito comum, desplugado de melindres e possibilitando que as pontes de acesso aos saberes afro-brasileiros possam ser criadas, planejadas, acessadas num processo contínuo de reinvenção do cotidiano da EJA. É interessante que se questione: qual o papel da escola frente à mediação dos saberes afro-brasileiros, de modo a contemplar satisfatoriamente as expectativas voltadas a um ensino afrorreferenciado<sup>7</sup>?

Embora não seja uma problematização simplista, cabe o desafio e a reflexão quanto a essa questão. Coadunamos com a visão de hooks (2017, p. 31), segundo a qual é “possível dar aulas sem reforçar os sistemas de dominação existentes e através de uma prática engajada e coletiva”. Assim, a articulação e o devido direcionamento voltados aos saberes afro-brasileiros precisam ser repensados por todos na escola – professores, coordenação e direção –, tendo em vista que o ensino na EJA é fruto da devida interlocução entre esses sujeitos.

### *O planejamento e a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira*

O planejamento é um processo de fundamental importância, pois possibilita a materialização das ações escolares. O planejamento envolve a elaboração, o acompanhamento e a efetivação dos diversos planos (de unidade, de curso, anual etc.) conforme as proposições arregimentadas pela escola, e as dificuldades podem ser identificadas de modo a se repensar metodologias, critérios e instrumentos de avaliação que podem ser postos em prática. Nas palavras de Loch *et al.* (2009, p. 22):

É importante planejar pesquisando sobre a vida dos jovens e adultos, tornando-os também autores e participantes do planejamento, ao incorporar ao currículo os processos históricos, culturais, políticos, sociais e econômicos que constituem o seu tempo, as contradições presentes na sociedade, os conhecimentos que constituem a cultura popular, enfim, para que os sujeitos se constituam continuamente e se construam conscientes de si, dos outros e do mundo.

Dentre essas contradições inerentes ao tempo dos sujeitos da EJA, é notória a necessidade de transposições didáticas que envolvam a reflexão em torno da constituição

---

<sup>7</sup> Ensino que tem o legado afro-brasileiro como referência.

da identidade étnica, da valorização da história do povo negro desde a presença africana em território brasileiro e território africano e nos diversos movimentos e ações históricas e culturais que envolvem a história do povo negro soteropolitano. O planejamento é um território estratégico para que ações possam desnudar e desmistificar todo um arcabouço de uma cultura que a escola silenciou e negou seus saberes ao longo dos tempos.

Em consonância com Loch *et al.* (2009):

O trabalho pedagógico com jovens e adultos, que necessitam ter voz e acreditar em si próprios, vai intervir no terreno social na medida em que as atividades, os conteúdos e a avaliação em EJA propiciem recursos e ferramentas aos educandos para que tenham mais visibilidade social e para que considerem que seu destino não está selado, que sua história não está acabada: não apenas a história individual, mas a coletiva (Loch *et al.*, 2009, p. 22).

Essa transformação social não pode se efetivar pela omissão frente aos desafios de um planejamento mais participativo, seja por quem é responsável pela articulação/coordenação/direcionamento, seja por quem atua na docência. Haja vista a importância da instância do planejar, os professores desta pesquisa revelaram determinada unidade na forma de planejar, conforme mostra o Gráfico 2.

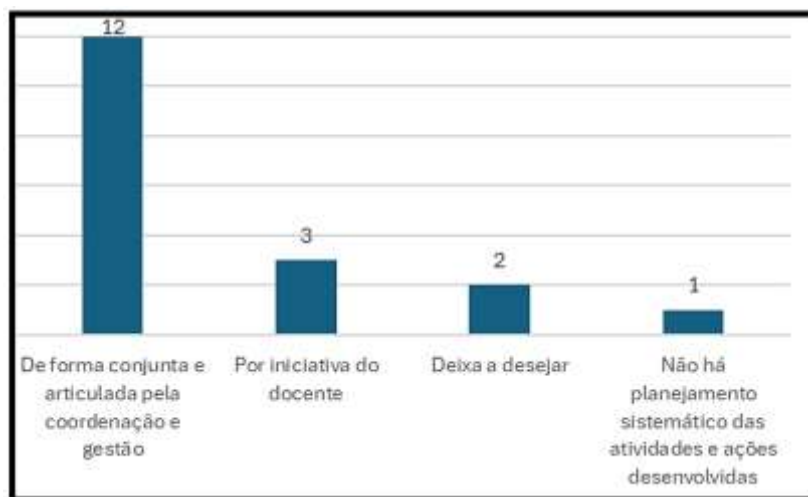


Gráfico 2: Planejamento do ensino de história e cultura afro-brasileira na EJA  
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Dos professores que responderam à questão, 12 revelaram que o ensino e a forma como as ações voltadas para o legado afro-brasileiro são planejados na EJA se dão de maneira conjunta e articulada pela coordenação e gestão escolar. Diante disso, verifica-

se que o planejamento e as atividades escolares passam pelo crivo e pela orientação da direção e coordenação escolar.

Para um grupo de três professores, o planejamento se dá por iniciativa do professor, na qual não haveria iniciativa ou mediação da gestão escolar, enquanto para dois professores esse planejamento “deixa a desejar”. Por fim, para um professor, não há planejamento sistemático das atividades e ações desenvolvidas. Partindo da premissa da importância do planejamento numa escola, é interessante observar a percepção de hooks:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (hooks, 2017, p. 36).

Com essa afirmação, interessa-nos repensar como é feita a articulação do planejamento voltado aos saberes afro-brasileiros e como, de fato, o ensino pode transcender a parcialidade de um processo de ensino que não pode ser neutro. A gama de possibilidades de conhecimento e situações interventivas nos faz re(afirmar) que “Ensinar exige respeito aos saberes do educando” (Freire, 2014, p. 30). Assim, é primordial que a escola considere esses saberes e toda a rede de correlações que deles pode surgir, pois não se pode conceber um ensino ainda focado na destreza da cópia/reprodução na lousa sem se atentar à importância, por exemplo, que a leitura e a discussão têm na EJA, sobretudo de objetos de conhecimento e de temas contemporâneos transversais que abordem as questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira. Ademais, vale lembrar que:

[...] os aportes culturais africanos partes do cotidiano de todos os brasileiros: culinário, artes musicais, visuais, religiões populares, [...] estão presentes na maneira de ser brasileiro e brasileira. De fato, a cultura brasileira no plural e sua identidade nacional foram modeladas pelos aportes da população negra. Estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens positivamente reconstruídas (Munanga, 2017, p. 15).

Num primeiro momento, talvez esse olhar não interfira no planejamento do professor, mas o olhar acerca da amplitude dos saberes e conteúdos alerta que o ensino de história e cultura afro-brasileira não pode estar fadado a um único período no ano, por exemplo.

É crucial “pensar na escola do presente-futuro e não presente passado, como fazem algumas pessoas que sentem tanto mais nostalgia do passado quanto maior é a magnitude da mudança a que se propõe” (Carbonell, 2002, p. 16). Rompendo com essa lógica de apego ao passado, o ensino de história e cultura afro-brasileira deve estar dentro do planejamento institucional como algo intencionalizado, não apenas para cumprir determinada demanda de forma estanque e/ou de forma apressada, sem pensar na forma como se dá a mediação e a validação desse ensino na EJA.

Numa cidade como Salvador, expoente de grande riqueza ancestral, o ano letivo, em seu decorrer, apresenta inúmeras possibilidades para a efetivação desse ensino. Vale desnudar as inúmeras festividades e os diversos momentos históricos que estão circunscritos à cidade ou ao seu redor (Festa de Iemanjá, revoltas como a de Búzios, festivais de Capoeira, sincretismo envolto nos eventos e comemorações da cidade, Festival da Boa Morte em Cachoeira, Bembé de Mercado etc.), que se desenvolvem no decorrer do ano e possibilitam (re)arranjos didáticos históricos e culturais diversos. Nesse sentido, a Figura 1 ilustra um desses eventos: Festa da Lavagem do Senhor do Bonfim.



Foto: Jolison César/ Ag. Haack

Figura 1: Festa da Lavagem do Senhor do Bonfim  
Fonte: G1 Bahia (2023).<sup>8</sup>

Partindo do pressuposto de que o planejamento é um instrumento que passa pela ideia de algo prévio, antecipado, o ensino de história e cultura afro-brasileira em Salvador não pode se furtar frente a alguns documentos que podem instrumentalizar a prática, inclusive na EJA, como os Indicadores de Aprendizagem<sup>9</sup> (Saberes da EJA) e as

<sup>8</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/verao/2020/noticia/2020/01/16/milhares-pessoas-vao-as-ruas-de-salvador-durante-secular-lavagem-do-bonfim-muita-emocao.ghtml>

<sup>9</sup> Os indicadores de aprendizagem correspondem ao currículo prescrito na EJA da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

*Diretrizes curriculares para a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira na rede municipal.* Mesmo não contemplando os sujeitos da EJA, este material serve como norte para alguns direcionamentos, inclusive para contribuir com o desenvolvimento de projetos didáticos voltados a esse tipo de ensino. Esse documento contempla:

[...] os valores civilizatórios dos povos negros, apresentando como eixo central a identidade étnico-racial para os alunos e alunas. E para muitos professores e professor(a)s das escolas públicas, isto significa referências de visibilidade e valorização de suas origens, sua cultura, sua religiosidade, sua autoestima. Concebida de modo a reconstituir a história e a cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas públicas municipais de Salvador, essas diretrizes curriculares se ancoram em três princípios inter-relacionados e basilares da recriação do modo de vida africano pela população Negra no Brasil: ancestralidade, identidade e resistência (Salvador, 2005, p. 19).

Esses princípios possibilitam práticas ressignificadas. A ancestralidade, como um ponto de ligação com o passado, envolve respeito aos que já existiram e aos que virão, e suas histórias demarcam estágios de forma cíclica; ela age na formação da identidade, muitas vezes fragilizada na EJA. É através do processo de resistência que a identidade e a ancestralidade se articulam, e esse cruzamento se configura como um “processo de luta pela sobrevivência e existência social, cultural, física, política, determinando as relações, inclusive, no espaço escolar, reintroduzindo a História do negro como histórias de lutas, de dignidade e heroísmo do povo brasileiro” (Salvador, 2005, p. 19-20).

“Para obter o êxito, a escola e seus professores não podem improvisar” (Brasil, 2004, p. 15). Sendo assim, os professores precisarão não só “compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar e reeducá-las” (Brasil, 2004, p. 17).

### **Considerações finais**

Diante do exposto, percebe-se que o ensino de história e cultura afro-brasileira ainda não ganhou a visibilidade que se espera na EJA, revelando um cenário preocupante quanto à presença da Lei 10.639 nesta modalidade. Os dados indicaram que para a maioria dos professores o ensino de história e cultura afro-brasileira ainda não é o que se espera e precisa ser repensado pela instituição escolar. Esse cenário se torna mais preocupante quando se observa que o planejamento presente nesta modalidade revela uma articulação

ainda tímida no tocante à prioridade dada às questões étnico-raciais numa modalidade carente de conhecimentos acerca do legado afro-brasileiro, como a EJA.

Acreditamos que o processo de articulação, geralmente sob a competência da gestão escolar precisa reconsiderar algumas ações e práticas nesta modalidade, a fim de que o planejamento seja mais expansivo no tocante ao legado afro-brasileiro. Desta maneira, alguns procedimentos que envolvem o planejamento, como pautas formativas na escola, inclusão de projetos ao longo do ano, organização de um calendário com ações específicas, alinhamento dos documentos escolares às normativas que tratam do legado afro-brasileiro, dentre outros, possam dar maior robustez à implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira na EJA. Para que esse intento seja equacionado, a participação de todos os sujeitos envolvidos no ensino da EJA precisa melhorar; é plausível que ocorra de forma efetiva, alinhada com um currículo e um planejamento sistemático, para possibilitar mudanças significativas no modo como se dá a implementação da Lei 10.639 nessa modalidade de ensino.

Enfim, é imprescindível compreender que “o currículo escolar precisa se abrir para publicizar as potencialidades e riquezas da diversidade afro-brasileira, indígena e africana [...]” (Morais; Oliveira; Herber, 2023, p. 143) e que se leve em consideração a relevância de se buscar “[...] possibilidades didático-pedagógicas que permitam aos sujeitos ter mais apreço a sua cultura, sua história e a de seus ancestrais de maneira que a percepção sobre suas origens e identidades étnicas sejam ressignificadas” (Morais; Oliveira; Herber, 2023, p. 143).

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 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. Brasília, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CARBONELL, Jaume. **A Aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

CASTRO e SILVA, Vanderlei de; ARAÚJO, Sandra Rodart. A Gestão Escolar e a Lei número 10.639/03. Seminário de Estágio Supervisionado do Campus Anápolis de CSEHUEG: as decisões nas políticas públicas nacionais, estaduais e institucionais com reflexos na formação profissional. **Anais...**, 10 e 11 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/seminariodeestagiocseh/issue/view/236>. Acesso em: 06 set. 2024.

FERNANDES Phael. Milhares de pessoas vão as ruas de Salvador durante secular Lavagem do Bonfim: 'Muita emoção'. **G1 Bahia**, 16/01/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/verao/2020/noticia/2020/01/16/milhares-pessoas-vao-as-ruas-de-salvador-durante-secular-lavagem-do-bonfim-muita-emocao.ghtml>. Acesso em: 06 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021. 296p.

HOOKS, Bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. Tradução de Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022. 284p.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOCH, Jussara Margareth de Paula *et al.* **EJA**: planejamento, metodologias e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. 8ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, [2013] 2024. (Série Cadernos de Gestão)

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2003.

MORAIS, Rossival Sampaio; OLIVEIRA, Cleide Pereira; HERBER, Jane. Uma visão para além das Malvinas. **Revista Internacional da Educação de Jovens e Adultos**, v. 06, n. 12, p. 129-145, jul./dez. 2023.



MUNANGA, Kabengele. Valores Civilizatórios Afrobrasileiros. In: PESSANHA, Márcia Maria de Jesus; OLIVEIRA, Iolanda de (Orgs.). **Educação Pública, Religião e Laicidade**. Niterói: CEAD-UFF, 2017. 414 p. P.13-24

PADILHA; Maria Auxiliadora Soares; BRITO, Isabel Pauline Lima de; DUTRA, Priscilla da Silva. Engajamento Docente: revisão sistemática sobre conceitos e dimensões. In: NASCIMENTO, Ernandes Rodrigues do (Org.). **Engajamento: estudantil, docente e institucional**. Recife: Clube de Autores, 2021. p. 219-248.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. **Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador**. 2005. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2021/12/Diretrizes-curriculares-para-a-inclus%C3%A3o-da-Hist%C3%B3ria-e-Cultura.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**Submissão:** 07/09/2024. **Aprovação:** 29/04/2025. **Publicação:** 29/08/2025.