

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NAS AULAS DE LINGUAGENS: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA EJA

Priscila Nunes Brazil ¹

Maria Thaís de Oliveira Batista ²

RESUMO

Este trabalho analisa as percepções de estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas aulas de Linguagens. Fundamenta-se na Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo, e nas contribuições de Munanga (2005) e Gomes (2012), que discutem identidade, diversidade e enfrentamento ao racismo no espaço escolar. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, utilizou como instrumento de geração de dados questionário aplicado a estudantes de uma turma da EJA, buscando compreender como percebem a presença (ou ausência) de conteúdos e práticas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura negra. Os resultados parciais apontam para a necessidade de ampliar ações que articulem a ERER às experiências de vida e aos repertórios culturais dos sujeitos da EJA, evitando abordagens pontuais ou meramente comemorativas. Defende-se que as aulas de Linguagens, pela sua natureza interdisciplinar e dialógica, constituem espaço privilegiado para a promoção de debates, produções textuais e reflexões críticas sobre questões étnico-raciais, contribuindo para a formação cidadã e para o fortalecimento de identidades positivas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, ERER, Linguagens, Ensino Médio.

¹ Doutoranda em Linguagem e Ensino (UFCG). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), prinunesbra31@gmail.com.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), professoramariathaisdeoliveira@gmail.com;



INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um espaço de reconstrução de trajetórias e de afirmação de identidades historicamente silenciadas. Nesse contexto, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) emerge como dimensão fundamental para a promoção de uma escola democrática, comprometida com a diversidade e com a superação das desigualdades raciais. Desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, a escola passou a ter o dever ético e político de reconhecer e valorizar as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. Contudo, mais de duas décadas após a aprovação da lei, ainda persistem lacunas significativas na efetivação dessa política no cotidiano escolar.

No campo da EJA, essas lacunas assumem contornos ainda mais complexos. Os sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino são, em sua maioria, trabalhadores, pessoas negras e periféricas, cujas trajetórias educacionais foram marcadas por interrupções, exclusões e resistências. Assim, a implementação da ERER na EJA não se restringe à atualização curricular, mas implica um compromisso pedagógico e político com a reparação histórica e com a valorização das identidades raciais desses estudantes. Para Munanga (2005), a construção de uma educação antirracista requer o enfrentamento das heranças coloniais que estruturam o imaginário social e a reconstrução das referências culturais e simbólicas que orientam a formação das novas gerações. Nessa perspectiva, a EJA pode constituir-se como um espaço privilegiado de reeducação das relações raciais e de reconstrução das narrativas de pertencimento e autoestima.

As aulas de Linguagens assumem papel central nesse processo, pois nelas a palavra, a imagem e o discurso se tornam instrumentos de leitura crítica do mundo. Conforme Gomes (2012), o campo das linguagens é um território de disputa simbólica, no qual se constroem representações e se negociam identidades. A forma como os textos literários, midiáticos e artísticos são selecionados e interpretados pode tanto reforçar estereótipos quanto promover o reconhecimento da diversidade étnico-racial. Nessa direção, pensar a ERER nas aulas de Linguagens é compreender que o ensino da leitura, da escrita e da oralidade deve incorporar a pluralidade cultural e racial da sociedade brasileira, estimulando a consciência crítica e o respeito às diferenças.



Partindo desse horizonte, este artigo tem como objetivo analisar as percepções de estudantes do Ensino Médio da EJA sobre a presença da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas aulas de Linguagens. Busca-se compreender como esses sujeitos percebem a abordagem de temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana, de que forma se reconhecem nas práticas pedagógicas e quais sentidos atribuem às discussões sobre identidade e racismo. A escolha dessa temática decorre da necessidade de avaliar em que medida a EJA tem contribuído para a efetivação das políticas de igualdade racial e para a construção de um currículo comprometido com a justiça social e a diversidade.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de ampliar o debate sobre a implementação da EREER em contextos de educação de jovens e adultos, considerando as especificidades desse público e o potencial transformador das aulas de Linguagens. Entende-se que a escola deve ser um espaço de escuta e diálogo, onde a história e a cultura afro-brasileira não sejam tratadas apenas de forma pontual, mas incorporadas de modo transversal e permanente. Inspirado nas reflexões de Munanga (2005), Gomes (2012) e Freire (1987), este trabalho reafirma a importância de uma prática educativa crítica, dialógica e emancipatória, na qual o reconhecimento da diversidade racial se converta em princípio formativo e ético.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida adota uma abordagem qualitativa e exploratória, orientada pela compreensão das percepções e significados atribuídos pelos estudantes da EJA às práticas pedagógicas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Conforme Minayo (2010), a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos sociais em sua complexidade, valorizando os sentidos que os sujeitos constroem nas interações e experiências cotidianas. Essa perspectiva é particularmente adequada quando se pretende compreender dimensões subjetivas, simbólicas e afetivas do processo educativo, como é o caso da abordagem das relações étnico-raciais no contexto escolar.

O estudo foi realizado em uma escola pública da rede estadual localizada em um município de médio porte do interior da Paraíba, que oferece turmas de Ensino Médio da EJA no turno noturno. A escolha dessa instituição se deu por sua relevância social e pelo perfil de seu público, composto majoritariamente por trabalhadores, mulheres e pessoas negras e pardas que conciliam as atividades laborais com o retorno à escolarização. Esse



contexto representa um campo fértil para a reflexão sobre práticas educativas voltadas à valorização da diversidade e ao enfrentamento do racismo.

A turma participante da pesquisa era composta por 22 estudantes, com idades entre 21 e 58 anos. A maioria exerce atividades profissionais no comércio, na construção civil ou no serviço doméstico, evidenciando a heterogeneidade e a riqueza de experiências de vida que caracterizam a EJA. A diversidade etária e ocupacional do grupo possibilitou observar diferentes modos de relação com a escola e de apropriação das discussões sobre identidade e cultura afro-brasileira.

Como instrumento de geração de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado, aplicado de forma presencial e anônima, com questões abertas e fechadas. O instrumento foi elaborado com base em três eixos temáticos: a) percepção sobre a presença de conteúdos e atividades relacionadas à EREER nas aulas de Linguagens; b) reconhecimento da cultura afro-brasileira e africana nos materiais didáticos e nas práticas docentes; c) compreensão dos estudantes sobre a importância do debate étnico-racial na formação escolar e cidadã. As questões abertas buscaram captar as narrativas e opiniões espontâneas, possibilitando a expressão das experiências pessoais e das interpretações subjetivas.

A análise dos dados inspirou-se nas contribuições de Bakhtin (2003) acerca da linguagem como prática social e dialógica. Compreendendo que todo enunciado é constituído na relação com o outro, as respostas dos estudantes foram interpretadas como produções de sentido situadas, marcadas por vozes, valores e experiências históricas. As narrativas e percepções expressas nos questionários foram agrupadas em torno de categorias emergentes que refletiram tanto as experiências individuais quanto os sentidos coletivos construídos no grupo. Essa abordagem permitiu compreender como os sujeitos da EJA significam a presença, ou a ausência, das discussões étnico-raciais em suas trajetórias escolares, revelando as tensões, silêncios e possibilidades de transformação que atravessam o trabalho pedagógico nas aulas de Linguagens.

Durante o processo de aplicação e análise, observou-se o rigor ético previsto na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para preservar o anonimato, foram utilizados pseudônimos na apresentação dos resultados.

A postura adotada pela pesquisadora foi a de participante reflexiva, reconhecendo que a investigação em contextos educativos exige sensibilidade e compromisso político.



Inspirado nas contribuições de Freire (1987), o trabalho buscou uma escuta ativa e respeitosa, valorizando as vozes dos estudantes como produtoras de conhecimento. A metodologia, assim, não se limitou à coleta de informações, mas configurou-se como prática dialógica, comprometida com o reconhecimento dos sujeitos e com o fortalecimento da EJA como espaço de formação crítica, cidadã e antirracista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das percepções dos estudantes da EJA sobre a presença da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas aulas de Linguagens permitiu compreender como o debate sobre identidade, cultura e racismo se manifesta no cotidiano escolar. As vozes dos participantes revelam tensões, lacunas e possibilidades que atravessam o trabalho docente e o modo como a escola concretiza - ou ainda não concretiza - os princípios da Lei nº 10.639/2003. Com base nas concepções de linguagem de Bakhtin (2003), considerou-se que as respostas e narrativas produzidas pelos estudantes são enunciados socialmente situados, constituídos nas relações de diálogo, na circulação de valores e nas experiências concretas de exclusão e resistência que marcam suas trajetórias.

Ao examinar essas vozes, buscou-se compreender a EJA como espaço de produção simbólica e de reexistência, no qual o conhecimento se constrói na interação entre saberes escolares e saberes da vida. Inspirado nas reflexões de Gomes (2012) e Munanga (2005), o estudo reconhece que as percepções dos sujeitos não podem ser dissociadas das marcas históricas e culturais do racismo estrutural, que atravessam o imaginário e as práticas pedagógicas. Assim, discutir a ERER nas aulas de Linguagens implica também problematizar os modos pelos quais a escola participa da produção e da reprodução das desigualdades raciais, bem como suas possibilidades de transformação.

As análises realizadas indicam que o campo das Linguagens, pela sua natureza discursiva e interdisciplinar, é um território privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas. Como observa Petronilha Gonçalves e Silva (2015), a linguagem é lugar de disputa simbólica e de reconstrução de sentidos, e, por isso, pode ser mobilizada para desestabilizar representações hegemônicas e promover novas formas de ver e dizer o mundo. No contexto da EJA, essa dimensão ganha força, pois os estudantes trazem para a escola experiências, saberes e memórias que dialogam diretamente com as temáticas da cultura afro-brasileira, da resistência e da identidade.



As respostas coletadas no questionário e as observações em sala de aula foram organizadas em três eixos analíticos, que expressam as principais categorias emergentes da pesquisa: 1) o reconhecimento da EREER nas práticas pedagógicas; 2) as relações entre identidade, pertencimento e autoestima racial; e 3) os desafios e as possibilidades de consolidação de uma educação antirracista na EJA. Cada eixo será discutido a seguir, articulando os dados empíricos às contribuições teóricas de autores que refletem sobre currículo, diversidade e justiça racial na educação.

Reconhecimento da EREER nas práticas pedagógicas

Os resultados da pesquisa revelam que a maioria dos estudantes da EJA reconhece a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais, mas identifica que sua presença nas aulas de Linguagens ainda é tímida, eventual e, muitas vezes, restrita a datas comemorativas. Essa percepção reflete uma distância entre as orientações legais da Lei nº 10.639/2003 e sua efetivação cotidiana nas práticas pedagógicas. Quando questionados sobre a frequência com que temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana são abordados, os estudantes apontaram que isso ocorre “de vez em quando”, “no mês da consciência negra” ou “quando o professor fala de literatura africana”. Esses dados demonstram que a EREER, embora reconhecida como relevante, ainda não ocupa lugar estruturante no planejamento das aulas.

Essa constatação está em consonância com as análises de Gomes (2012), que identifica uma tendência de “folclorização” das temáticas raciais no currículo escolar, quando tratadas de modo pontual e desvinculadas de um projeto político-pedagógico mais amplo. Na perspectiva da autora, implementar a EREER significa repensar o currículo em sua totalidade, promovendo um deslocamento epistemológico que valorize as contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da identidade nacional. No contexto da EJA, esse desafio adquire maior complexidade, pois envolve sujeitos cujas experiências de vida estão fortemente atravessadas pela desigualdade racial e social.

As narrativas dos estudantes também revelaram percepções críticas sobre o papel da escola. Parte deles afirmou que o tema é abordado apenas quando “tem projeto”, enquanto outros destacaram que “os livros quase não mostram pessoas negras”. Essas falas indicam que os estudantes percebem as lacunas de representatividade e associam a ausência de referências negras à continuidade do racismo institucional. Como ressalta Munanga (2005), a omissão curricular é uma das formas mais sutis de perpetuação do



racismo, pois produz invisibilidade e negação simbólica. Ao não reconhecer as vozes e produções afro-brasileiras como parte legítima do conhecimento escolar, a escola reforça o mito da neutralidade e desconsidera a pluralidade que constitui o Brasil.

Por outro lado, alguns estudantes reconheceram iniciativas pontuais de professores que buscaram incluir textos, filmes e músicas com protagonismo negro, avaliando essas experiências como “aulas diferentes” e “importantes para pensar a vida”. Tais percepções demonstram que, mesmo quando isoladas, as práticas pedagógicas comprometidas com a EREER produzem efeitos significativos na formação crítica dos alunos. Silva (2015) argumenta que o trabalho com a EREER não deve se restringir à exposição de conteúdos, mas envolver o diálogo, a problematização e a escuta das vozes que compõem o universo escolar. Essa perspectiva está em sintonia com a noção de currículo como prática cultural, defendida por Moreira e Candau (2014), segundo a qual ensinar é também produzir sentidos e identidades.

A análise das respostas evidencia, ainda, que o reconhecimento da EREER depende fortemente da postura do professor e de sua formação. Vários estudantes associaram a ausência de discussões sobre racismo à insegurança dos docentes ou à falta de preparo para tratar do tema. Como observa Cavalleiro (2006), o enfrentamento ao racismo exige um processo contínuo de autoformação e revisão de práticas, já que muitos educadores foram formados em um sistema que silenciou a história e a cultura negra. A escola antirracista, portanto, não se constrói apenas com materiais e conteúdos, mas com o compromisso ético e político de professores dispostos a aprender com os estudantes e a repensar seus próprios referenciais.

Outro aspecto importante diz respeito à forma como os estudantes compreendem a EREER: para eles, trata-se não apenas de aprender sobre a história dos africanos, mas de discutir igualdade, respeito e valorização das diferenças. Essa concepção amplia o escopo da EREER e a aproxima do ideal de educação humanizadora defendido por Freire (1987), que entende o processo educativo como prática da liberdade. Ao reconhecer que a aprendizagem sobre diversidade racial tem implicações éticas e afetivas, os estudantes demonstram compreender a escola como espaço de convivência e transformação social.

A partir dessas percepções, é possível afirmar que a implementação efetiva da EREER nas aulas de Linguagens requer um duplo movimento: a institucionalização curricular e a sensibilização pedagógica. O primeiro diz respeito à incorporação de autores, obras e práticas que expressem a pluralidade racial e cultural brasileira, garantindo continuidade e coerência ao longo do ano letivo. O segundo implica o



desenvolvimento de uma postura docente crítica e afetiva, capaz de reconhecer as identidades dos estudantes e de promover o diálogo sobre as experiências raciais que permeiam suas vidas.

Dessa forma, o reconhecimento da ERER nas práticas pedagógicas ultrapassa a dimensão legal e assume o caráter de compromisso ético com a construção de uma educação antirracista. É nas aulas de Linguagens, onde a palavra se transforma em espaço de escuta, expressão e representação, que se abrem possibilidades concretas para a reconfiguração do olhar e para a reescrita das narrativas sobre a negritude, a cultura e a cidadania.

Identidade, pertencimento e autoestima racial

As percepções dos estudantes evidenciaram que a presença - ou ausência - da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas aulas de Linguagens tem impacto direto sobre a forma como constroem sua identidade e autoestima racial. Para muitos participantes, as experiências escolares anteriores foram marcadas por silenciamento e invisibilidade. Vários relataram nunca terem estudado autores negros ou refletido sobre a história da população afro-brasileira de forma crítica. Outros mencionaram que, quando o tema aparecia, era tratado de maneira superficial ou folclórica. Esses relatos traduzem o que Sueli Carneiro (2005) denomina de “lugar de subalternidade simbólica”, em que o sujeito negro cresce sem referências positivas de si e é obrigado a se enxergar a partir do olhar do outro.

No entanto, as iniciativas pedagógicas que promoveram a discussão sobre cultura e identidade negra produziram efeitos expressivos de valorização pessoal e coletiva. Quando textos, músicas ou filmes com protagonismo negro foram trabalhados em aula, os estudantes relataram “orgulho”, “reconhecimento” e “alegria de se ver representado”. Essa relação entre representação e autoestima confirma a análise de Gomes (2012), para quem a escola é um dos principais espaços de disputa pela produção de identidades. Ao incluir a diversidade racial e cultural nos currículos, a instituição contribui para a construção de subjetividades afirmativas e para o fortalecimento da consciência de pertencimento à coletividade negra.

Durante a pesquisa, foi recorrente o relato de estudantes que afirmaram “se reconhecer como negro(a)” a partir das discussões realizadas em sala. Esse processo de autodeclaração não se deu apenas no plano cognitivo, mas envolveu dimensões afetivas



e políticas. Para muitos, a reflexão sobre racismo e resistência permitiu reinterpretar experiências passadas de exclusão, atribuindo-lhes novos sentidos. Esse movimento de reconfiguração identitária aproxima-se do conceito de “reexistência”, formulado por Arroyo (2017), entendido como o ato de refazer-se e afirmar-se em contextos de adversidade. A identidade racial, nesse sentido, é compreendida como um processo dinâmico de aprendizagem e emancipação.

As falas dos estudantes indicam que o reconhecimento positivo da negritude está profundamente vinculado à representatividade nas práticas pedagógicas. Obras literárias de Conceição Evaristo, poemas de Carlos de Assumpção e canções de artistas como Elza Soares e Luedji Luna foram citadas como exemplos de atividades que despertaram reflexão e pertencimento. A escolha desses materiais reforça o potencial das aulas de Linguagens como espaço de afirmação simbólica. Como observa Evaristo (2017), a escrita e a palavra são também lugares de enunciação política e de sobrevivência cultural. Ao se verem refletidos nessas narrativas, os estudantes da EJA reinterpretam suas próprias histórias e constroem uma memória coletiva de resistência.

Além da dimensão estética, a discussão sobre identidade racial em sala mobilizou laços afetivos e de solidariedade entre colegas. Muitos relataram sentir-se confortáveis em partilhar vivências relacionadas ao racismo, especialmente porque encontraram escuta e acolhimento por parte dos pares e da professora. Essa dimensão afetiva da experiência educativa é destacada por bell hooks (2017), que defende uma pedagogia da escuta e do afeto como fundamento da formação crítica e libertadora. No contexto da EJA, essa pedagogia adquire força particular, pois os estudantes retornam à escola em busca não apenas de certificação, mas de reconhecimento, pertencimento e reescrita de suas trajetórias.

A análise também revelou que a identidade racial se constrói em diálogo com a consciência política. Ao discutir desigualdades e racismo estrutural, os estudantes ampliaram sua compreensão sobre as causas históricas da exclusão e fortaleceram o sentimento de pertencimento a uma coletividade negra em luta por direitos. Essa ampliação de consciência, que Freire (1987) chamaria de “conscientização”, é elemento central da pedagogia emancipatória. Trata-se de perceber-se como sujeito histórico, capaz de intervir no mundo e de transformar sua realidade. No caso da EJA, essa tomada de consciência adquire uma dimensão de reparação simbólica e social, pois permite ressignificar experiências de negação vividas dentro e fora da escola.



O fortalecimento da autoestima e do pertencimento racial, portanto, não se resume a um efeito emocional pontual. Ele representa a reconstrução de subjetividades e a expansão da cidadania. Como afirma Petronilha Gonçalves e Silva (2015), a educação antirracista só se concretiza quando os sujeitos reconhecem a si mesmos e aos outros como produtores de cultura e de saber. Esse reconhecimento, mediado pela linguagem e pelas práticas discursivas, traduz-se em empoderamento, autonomia e solidariedade.

Em síntese, os resultados demonstram que as práticas pedagógicas comprometidas com a EREER podem desencadear processos profundos de formação identitária na EJA. O sentimento de orgulho racial, o reconhecimento das raízes africanas e o fortalecimento do vínculo comunitário emergem como elementos constitutivos de uma pedagogia da reexistência. Nas aulas de Linguagens, onde a palavra se torna espaço de escuta, autoria e expressão, a identidade se reinventa e a autoestima se reconstrói como ato político e poético de afirmação da vida.

Desafios e possibilidades para uma educação antirracista na EJA

Os resultados revelaram que, embora haja um reconhecimento generalizado entre os estudantes sobre a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais, sua efetivação nas aulas de Linguagens enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e simbólicos. O primeiro deles diz respeito à formação docente. Parte significativa dos estudantes percebe que muitos professores se sentem inseguros para abordar temas relacionados à negritude, racismo e diversidade cultural, temendo reações negativas ou por não se sentirem suficientemente preparados. Essa dificuldade confirma o que Petronilha Gonçalves e Silva (2015) define como “lacuna formativa histórica”: a ausência, nos cursos de licenciatura, de discussões sistemáticas sobre relações étnico-raciais e educação antirracista. Tal lacuna repercute diretamente na prática, limitando as possibilidades de inserção crítica e contínua da EREER nos currículos.

Outro desafio refere-se à estrutura curricular e institucional da EJA. Muitos estudantes relataram que o tempo reduzido de aula, o acúmulo de disciplinas e a descontinuidade de projetos dificultam o aprofundamento de temas complexos, como o racismo e a cultura afro-brasileira. Em diversos contextos, a EREER aparece de forma fragmentada, associada a eventos pontuais, e não como eixo transversal das práticas pedagógicas. Essa constatação dialoga com as críticas de Gomes (2017), que alerta para o risco de se transformar a EREER em um “projeto-evento”, esvaziado de continuidade e



sentido político. Para a autora, é preciso pensar a EREER como princípio educativo, estruturante do currículo e das relações que se estabelecem no espaço escolar.

Há ainda o desafio simbólico, que se manifesta na resistência cultural de parte da comunidade escolar e na persistência do mito da democracia racial. Alguns estudantes afirmaram que o racismo “não é assunto de escola” ou que “todo mundo é igual”, revelando o quanto o discurso da igualdade abstrata ainda funciona como barreira ao reconhecimento das desigualdades concretas. Munanga (2005) e Cavalleiro (2006) demonstram que esse tipo de negação é uma das formas mais persistentes do racismo à brasileira, pois mascara as hierarquias raciais e impede o enfrentamento efetivo das discriminações. Na EJA, onde muitos alunos vivenciam o racismo em seus espaços de trabalho e sociabilidade, o silêncio institucional sobre o tema reforça a naturalização dessas violências.

Contudo, as falas dos estudantes também evidenciaram potencialidades significativas para a construção de uma educação antirracista. A abertura ao diálogo, o interesse em conhecer a história e a cultura africana e o desejo de se ver representado foram aspectos recorrentes. Esses dados indicam que a EJA possui um público profundamente receptivo à discussão racial, o que transforma as aulas de Linguagens em espaços fecundos para práticas de emancipação e reconstrução identitária. Lucimar Rosa Dias (2019) ressalta que o processo educativo antirracista se fortalece quando parte da escuta dos sujeitos e do reconhecimento das suas experiências. No caso da EJA, o diálogo entre as vivências de exclusão e os conteúdos culturais pode gerar aprendizagens críticas e transformadoras.

A postura docente aparece, mais uma vez, como elemento decisivo. Professores que valorizam o repertório cultural dos estudantes, incentivam o diálogo e introduzem autores e artistas negros no planejamento curricular contribuem para um ambiente mais inclusivo e politicamente engajado. Conforme defende Sueli Carneiro (2005), a descolonização da escola começa pelo reconhecimento das epistemologias negras e pela legitimação de novas vozes como produtoras de conhecimento. Nesse sentido, a inserção de textos literários, músicas e produções audiovisuais de autoria negra nas aulas de Linguagens não deve ser vista como um acréscimo temático, mas como uma reconfiguração epistemológica que questiona os cânones e amplia as possibilidades de leitura do mundo.

Entre as práticas mencionadas pelos estudantes como mais significativas estão a leitura de poemas de Conceição Evaristo, o debate sobre letras de samba e rap e a



produção de textos autobiográficos que articulavam memória, cor e identidade. Essas experiências confirmam o que bell hooks (2017) define como “ensinar a transgredir”: promover a aprendizagem como ato de libertação e de autorreflexão crítica. Ao reconhecer-se nas narrativas e nas produções que celebram a cultura negra, o estudante da EJA se vê autorizado a ser sujeito da própria história e coautor de novos discursos sobre si e sobre o mundo.

Do ponto de vista das políticas públicas, as percepções levantadas neste estudo sugerem que a efetivação da EREER na EJA requer investimento em formação continuada, produção de materiais didáticos inclusivos e tempo pedagógico adequado para o trabalho interdisciplinar. Também se faz necessário criar espaços de formação coletiva entre professores e comunidade, nos quais a discussão sobre racismo e diversidade não seja vista como imposição legal, mas como compromisso ético e humano. Como afirma Gomes (2017), a educação antirracista se constrói no cotidiano, na escuta e na transformação das relações escolares, e não apenas nos documentos oficiais.

Em síntese, os desafios identificados apontam para a necessidade de uma escola que vá além da reprodução normativa da Lei nº 10.639/2003 e que se comprometa com a formação de sujeitos críticos, conscientes e solidários. As possibilidades observadas, por sua vez, confirmam o potencial transformador da EJA como espaço de reeducação das relações raciais, onde o saber escolar dialoga com as histórias de vida e com as lutas sociais. Nesse horizonte, a educação antirracista se apresenta não como uma tarefa pontual, mas como projeto permanente de humanização e justiça social, que encontra nas aulas de Linguagens o terreno fértil para florescer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das percepções dos estudantes da EJA sobre a presença da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas aulas de Linguagens revelou um cenário complexo, em que avanços e lacunas convivem. De um lado, observou-se o reconhecimento crescente da importância da temática, bem como o interesse dos estudantes em discutir questões ligadas à identidade, ao racismo e à valorização da cultura afro-brasileira e africana. De outro, persistem desafios relacionados à formação docente, à estrutura curricular e à efetivação contínua da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar. Essa tensão evidencia que a construção de uma educação antirracista na EJA depende tanto de



políticas institucionais quanto do compromisso ético e político dos sujeitos que a compõem.

Os resultados confirmam que a ausência de representatividade e de abordagens sistemáticas sobre a temática racial ainda constitui uma forma de exclusão simbólica. Quando a escola silencia as histórias e os saberes afro-brasileiros, contribui para a manutenção de imaginários hierarquizados e para o enfraquecimento da autoestima de estudantes negros e pardos. Entretanto, as práticas pedagógicas que incorporaram a EREER de maneira crítica demonstraram forte potencial transformador. A presença de autores e artistas negros, a discussão sobre o racismo estrutural e as atividades de produção oral e escrita inspiradas em narrativas da cultura afro-brasileira foram apontadas pelos estudantes como experiências significativas, capazes de gerar pertencimento, reflexão e empoderamento.

As evidências apontam que as aulas de Linguagens constituem um campo privilegiado para o desenvolvimento da EREER, pois nelas a palavra se converte em instrumento de leitura do mundo e de reconstrução simbólica. A literatura, o cinema, a música e as produções artísticas tornam-se mediadores para que os estudantes expressem suas vivências, confrontem estereótipos e reconheçam suas histórias como parte essencial da cultura brasileira. Nesse processo, a linguagem atua como espaço de reexistência, possibilitando a transformação de experiências de marginalização em narrativas de afirmação e esperança.

Do ponto de vista pedagógico, a consolidação de uma educação antirracista na EJA exige a formação continuada dos docentes, a produção de materiais didáticos inclusivos e o fortalecimento de práticas curriculares interdisciplinares que valorizem as vozes dos estudantes. É fundamental que o trabalho educativo vá além da abordagem comemorativa, incorporando a EREER como princípio estruturante do projeto político-pedagógico das escolas. Como afirmam Gomes (2017) e Petronilha Gonçalves e Silva (2015), educar para as relações étnico-raciais significa transformar as relações de poder que sustentam o racismo e promover o reconhecimento da diversidade como dimensão constitutiva da humanidade.

A EJA, por sua natureza plural e por reunir sujeitos marcados pela experiência do trabalho, da resistência e da exclusão, tem potencial para se tornar um território privilegiado de reconstrução das relações raciais e de reeducação das sensibilidades. Nas vozes dos estudantes, é possível reconhecer o desejo de aprender e de ser reconhecido em sua dignidade, o que reforça o sentido político e humanizador da educação. A escola,



quando assume o compromisso com a diversidade e com a justiça racial, torna-se espaço de memória, escuta e transformação.

Conclui-se que promover a Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA é mais do que cumprir uma exigência legal; é afirmar um projeto de sociedade baseado na igualdade, na solidariedade e no reconhecimento das múltiplas identidades que compõem o Brasil. As aulas de Linguagens, ao integrarem diálogo, sensibilidade e crítica, revelam-se campo fértil para essa construção. Falar sobre raça, cultura e história nas salas da EJA é, portanto, um gesto de reexistência e um caminho para uma educação verdadeiramente libertadora e antirracista.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Vidas reexistentes: reafirmando sua outra humanidade na história.** Petrópolis: Vozes, 2017.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser: o fundamento do ser.** 2. ed. São Paulo: Pólen, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. **Por que é importante falar de relações étnico-raciais na educação infantil?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água.** 6. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando caminhos.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.



MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, cultura e sociedade**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015.

