



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ELAINE GRIGORIO ALVES

**IDENTIDADE QUILOMBOLA E PRÁTICAS DE LINGUAGEM:
UMA ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

SALVADOR – BA

2025

ELAINE GRIGORIO ALVES

**IDENTIDADE QUILOMBOLA E PRÁTICAS DE LINGUAGEM:
UMA ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial ao curso
de Licenciatura em Pedagogia, da
Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Orientadora: Prof.^a Dra. Valquíria Claudete
Machado Borba.

Salvador – BA

2025


ELAINE GRIGORIO ALVES

**IDENTIDADE QUILOMBOLA E PRÁTICAS DE LINGUAGEM: UMA ANÁLISE
DE LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**


Trabalho de Conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de em **Licenciatura em Pedagogia** Campus I, Salvador, da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação do (a) Profa. Dra. Valquíria Claudete Machado Borba.

Aprovada em: **11/12/2025**

Banca Examinadora:


Documento assinado digitalmente
 VALQUIRIA CLAUDETE MACHADO BORBA
Data: 11/12/2025 12:11:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Valquíria Claudete Machado Borba – Orientadora

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Documento assinado digitalmente
 KATIA MARIA DE AGUIAR BARBOSA
Data: 13/12/2025 15:19:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Kátia Maria de Aguiar Barbosa – membro 1

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Documento assinado digitalmente
 DIEGO RODRIGUES BRANDAO
Data: 11/12/2025 14:15:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Diego Rodrigues Brandão – membro 2
(Secretaria de Educação de Lauro de Freitas e SEC de Salvador)

AGRADECIMENTOS

“Ora, àquele que é poderoso para fazer infinitamente mais do que tudo quanto pedimos ou pensamos, conforme o Seu poder que opera em nós, a Ele seja a glória, na igreja e em Cristo Jesus, por todas as gerações, para todo o sempre. Amém.” Efésios 3:20-21

Primeiramente, rendo graças a Deus, pois sei que sem Ele nada disso seria possível. Sua graça, força e cuidado me sustentaram em cada etapa deste percurso, guiando meus passos mesmo nos momentos de incerteza.

Aos meus pais, meu porto seguro e meus maiores alicerces, agradeço por todo amor, incentivo e dedicação. Ao meu irmão Fábio e à minha irmã Júlia, pelo apoio e presença constante, deixo meu carinho e gratidão.

Ao meu namorado, agradeço pela paciência, compreensão e por estar ao meu lado nos dias mais difíceis e nos dias de conquistas.

Às minhas amigas de curso, meu sincero agradecimento por cada conversa, parceria, troca e incentivo. Vocês tornaram essa jornada mais acolhedora e cheia de significado.

À professora Valquíria Borba, manifesto minha profunda gratidão pela confiança, orientação e disponibilidade ao longo da pesquisa. Seu olhar atento e apoio foram essenciais para a construção deste trabalho.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso analisar como as práticas de leitura e escrita propostas em livros didáticos da EJA, destinado ao 8º (2º segmento do Ensino Fundamental) contemplam ou não a identidade cultural e os saberes quilombolas. Para isso, os objetivos específicos foram: mapear as propostas de leitura e escrita nos livros didáticos da EJA (8º); verificar a presença (ou ausência) de conteúdos relacionados à cultura quilombola e afro-brasileira; relacionar as práticas apresentadas às habilidades e competências da BNCC para o 8º ano da EJA; refletir sobre a adequação dos livros analisados à valorização da identidade e cultura quilombola. Partindo do entendimento de que a educação deve reconhecer os sujeitos em sua totalidade histórica e cultural, o estudo discute a importância de uma escola que valorize os saberes, a memória e o pertencimento das populações quilombolas. A fundamentação teórica aborda a educação para as relações étnico-raciais, as identidades negras e a relevância do território e da ancestralidade no processo formativo. A pesquisa segue abordagem qualitativa, com análise documental do material didático, observando se as atividades propostas dialogam com a identidade quilombola, com a história afro-brasileira e com os princípios da Lei nº 10.639/2003. A análise mostra que, embora o livro inclua estratégias de leitura e reflexão crítica, a abordagem sobre cultura e identidade quilombola aparece de forma pontual e não contínua, o que indica fragilidades no cumprimento das políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais. Assim, os dados evidenciam que o reconhecimento e a valorização da identidade quilombola ainda não ocupam lugar permanente nas práticas de linguagem do material analisado.

Palavras-chave: Identidade quilombola. Práticas de linguagem. Relações étnico-raciais. Livro didático.

ABSTRACT

This Final Course Project analyzes how the reading and writing practices proposed in EJA (Youth and Adult Education) textbooks, intended for the 8th grade (2nd segment of Elementary Education), contemplate or not the cultural identity and knowledge of Quilombola communities. To this end, the specific objectives were: to map the reading and writing proposals in EJA textbooks (8th grade); to verify the presence (or absence) of content related to Quilombola and Afro-Brazilian culture; to relate the practices presented to the skills and competencies of the BNCC (National Common Core Curriculum) for the 8th grade of EJA; and to reflect on the adequacy of the analyzed books in valuing Quilombola identity and culture. Based on the understanding that education must recognize individuals in their historical and cultural totality, the study discusses the importance of a school that values the knowledge, memory, and sense of belonging of Quilombola populations. The theoretical framework addresses education for ethnic-racial relations, Black identities, and the relevance of territory and ancestry in the formative process. The research follows a qualitative approach, with documentary analysis of the teaching material, observing whether the proposed activities engage with Quilombola identity, Afro-Brazilian history, and the principles of Law No. 10.639/2003. The analysis shows that, although the book includes reading and critical reflection strategies, the approach to Quilombola culture and identity appears sporadically and not continuously, indicating weaknesses in the implementation of educational policies focused on ethnic-racial relations. Thus, the data show that the recognition and valorization of Quilombola identity do not yet occupy a permanent place in the language practices of the analyzed material.

Keywords: Quilombola identity. Language practices. Ethnic-racial relations. Textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Habilidades e competências da BNCC aplicadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 8º ano do Ensino Fundamental (2º segmento)

Quadro 2 - Análise das atividades do livro “Diálogos na Eja - Língua Portuguesa (8ºano)” com Base na BNCC, Lei 10.639/2003, Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEQR - A Política Nacional de Educação Escolar Quilombola nas Comunidades Rurais Remanescentes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	14
2.1 HISTÓRICO DA EJA	16
2.2 O MOBRAL E A EDUCAÇÃO DURANTE A DITADURA MILITAR.....	18
2.3 A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A EJA	20
2.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NOS ANOS FINAIS: FOCO 8º ANO.....	22
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	27
3.1 LEI Nº 10.639/2003 E AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	28
3.2 A COMUNIDADE QUILOMBOLA E O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO DE IDENTIDADE	30
4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “DIÁLOGOS NA EJA” – LINGUA PORTUGUESA (8º ANO)	33
4.1 O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	34
4.2 APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO “DIÁLOGOS NA EJA” – LÍNGUA PORTUGUESA (8ºANO).....	35
4.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO LIVRO “DIÁLOGOS NA EJA” – LÍNGUA PORTUGUESA (8º ANO).....	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	46
ANEXOS	50
ANEXO A – Livro didático Diálogos na EJA do 8º ano volume 1 (1º semestre) – Ação Educativa	50

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil possui uma trajetória marcada por desafios e tentativas de superação da exclusão educacional. As primeiras iniciativas do governo brasileiro voltadas à Educação de Jovens e Adultos datam da década de 1940, com campanhas voltadas à escolarização de adolescentes e adultos que não haviam concluído os estudos, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Nos anos 1960, a proposta de Paulo Freire trouxe uma concepção inovadora de alfabetização, entendida não apenas como técnica de leitura e escrita, mas como prática de conscientização e transformação social. Entretanto, durante o regime militar, em 1968, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa de grande alcance nacional, mas alvo de críticas pelo caráter centralizado e pela falta de diálogo com as realidades culturais dos educandos. Um marco posterior foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96, que consolidou a EJA como modalidade da Educação Básica, garantindo sua oferta nos níveis Fundamental e Médio.

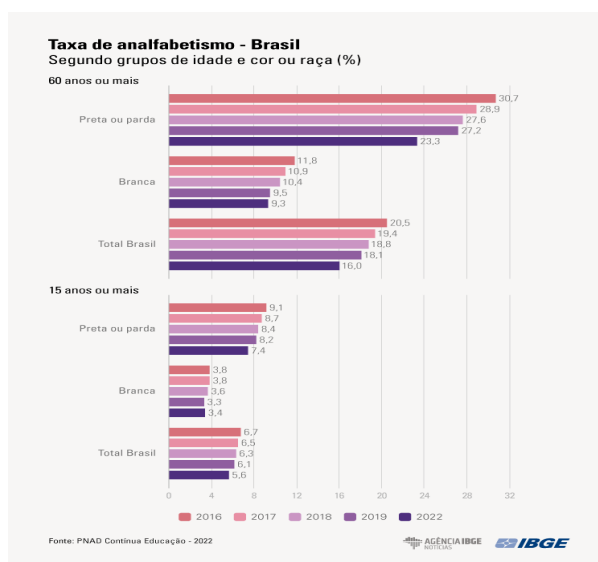
A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um direito fundamental para aqueles que, por diferentes fatores sociais, econômicos e históricos, tiveram o acesso à escolarização interrompido ou inviabilizado. Esse direito, quando analisado em territórios quilombolas, ganha ainda maior relevância, pois essas comunidades carregam marcas profundas da exclusão e do racismo estrutural, que, historicamente, dificultaram e ainda dificultam o acesso a uma educação pública de qualidade, inclusiva e culturalmente adequada.

As comunidades quilombolas, formadas por descendentes de africanos escravizados que resistiram à opressão, preservando saberes e modos próprios de vida, enfrentam atualmente o desafio de fortalecer suas identidades e exercer plenamente sua cidadania. Nessa perspectiva, a EJA não pode ser entendida apenas como um mecanismo de recuperação de conteúdos, mas como uma prática pedagógica situada, que reconhece a cultura, a história e os processos de resistência dessas populações.

De acordo com o Panorama da EJA no Brasil, elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2025), o país ainda registra mais de 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas, distribuídas de forma desigual entre faixas etárias e regiões. Essa disparidade reforça a persistência da exclusão educacional e das desigualdades sociais. Para enfrentar esse cenário, o MEC desenvolveu o Panorama da EJA, uma ferramenta pública que reúne informações detalhadas sobre a modalidade em todos os estados e municípios. O sistema disponibiliza indicadores de analfabetismo por faixa etária, quantidade de escolas que ofertam a EJA e municípios participantes de programas federais de enfrentamento ao analfabetismo, além de apresentar um sistema de cores que facilita a visualização das regiões mais afetadas.

Mais do que um levantamento estatístico, trata-se de um instrumento estratégico de gestão e justiça social, pois permite identificar os principais gargalos e apoiar a formulação de políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação de grupos historicamente excluídos.

Figura 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais no Brasil, segundo grupos de idade cor ou raça (2022)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE (2022)

Apesar de avanços significativos, como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, e das

políticas públicas direcionadas a comunidades quilombolas, ainda existem lacunas na implementação de práticas pedagógicas que contemplem de forma efetiva as especificidades sociais e culturais desses povos. Essa distância entre legislação e realidade educativa evidencia a urgência de refletir sobre como a EJA pode contribuir para a emancipação, a valorização cultural e o fortalecimento identitário das comunidades quilombolas.

Considerando esse cenário, o presente estudo tem como tema: Identidade Quilombola e Práticas de Linguagem: Uma Análise de Livro Didático da EJA. A partir dessa delimitação, busca responder à seguinte questão-problema: Como o livro didático de Língua Portuguesa da EJA, equivalente ao 2º segmento do Ensino Fundamental (8º ano) contempla as práticas de leitura e escrita e a valorização da cultura quilombola?

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar como as práticas de leitura e escrita propostas em livros didáticos da EJA, destinado ao 8º (2º segmento do Ensino Fundamental) contemplam ou não a identidade cultural e os saberes quilombolas. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Mapear as propostas de leitura e escrita nos livros didáticos da EJA (8º);
2. Verificar a presença (ou ausência) de conteúdos relacionados à cultura quilombola e afro-brasileira;
3. Relacionar as práticas apresentadas às habilidades e competências da BNCC para o 8º ano da EJA;
4. Refletir sobre a adequação dos livros analisados à valorização da identidade e cultura quilombola.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender de que forma os livros didáticos, recursos centrais no processo de ensino-aprendizagem, podem contribuir para a valorização cultural e social das comunidades quilombolas. Também parte de uma motivação pessoal: como moradora de uma comunidade quilombola, vivencio cotidianamente os desafios enfrentados para o acesso a uma educação de qualidade que respeite nossos saberes, modos de vida e ancestralidade. Essa vivência desperta em mim o desejo de investigar se

o material didático utilizado na EJA, de fato, dialoga com a realidade social e cultural da comunidade.

A pesquisa será realizada a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter documental e exploratório, tendo como objeto de análise livros didáticos de Língua Portuguesa destinados à EJA (8º ano). Para coleta e sistematização dos dados, serão utilizadas três estratégias: (1) levantamento teórico sobre alfabetização de jovens e adultos e educação quilombola com base em autores como Paulo Freire (1996), Nilma Lino Gomes (2005), Petronilha Gonçalves e Silva (2003) e Roseli Caldart (2004), além da análise da Lei nº 10.639/2003; (2) seleção e leitura crítica dos livros didáticos escolhidos; e (3) análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), a fim de identificar as práticas de leitura e escrita e as representações da cultura quilombola neles presentes.

Esta pesquisa está estruturada em cinco seções além desta introdução. Na segunda seção, discute-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, abordando seu percurso histórico, as políticas públicas que orientam sua oferta e os desafios enfrentados por essa modalidade no contexto contemporâneo.

A terceira seção apresenta reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola, com ênfase na valorização das identidades afro-brasileiras e nas diretrizes que asseguram o direito à educação dessas comunidades.

Na quarta seção, trazemos a análise do livro didático de língua portuguesa, com foco na valorização da identidade quilombola.

Por fim, na quinta seção são expostas as considerações finais, nas quais se retomam principais resultados e reflexões alcançadas ao longo da pesquisa.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, promovam a equidade e estejam alinhadas às especificidades culturais e sociais das comunidades quilombolas, transformando a EJA em um espaço de emancipação, resistência e valorização identitária.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil acompanha os diferentes contextos políticos, econômicos e sociais do país. Os primeiros registros de práticas educativas voltadas a adultos remontam à chegada dos jesuítas, em 1549, cujo objetivo principal era catequizar os povos indígenas e instruir colonos. Esse modelo de educação, inspirado no padrão europeu, tinha caráter impositivo e pouco diálogo com a realidade local. Como afirma Romanelli (2000, p. 23), “[...] a cultura transplantada da Europa serviu como instrumento de preservação dos modelos coloniais, inibindo a possibilidade de criação e inovação cultural”.

É importante reconhecer, entretanto, que antes da chegada dos colonizadores, os povos originários já possuíam formas próprias de transmissão de saberes. Fernandes (1989, p. 355) lembra que “[...] as populações indígenas já possuíam características próprias de se fazer educação, que não carregavam o caráter repressivo do modelo europeu”. Ou seja, havia um processo educativo comunitário, ligado à vida cotidiana, que foi desconsiderado com a imposição da escola jesuítica.

No período colonial, a educação manteve-se atrelada aos interesses da Igreja e da Coroa portuguesa. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, por ordem do Marquês de Pombal, a instrução passou a ser reorganizada segundo os interesses do Estado. Nesse sentido, Piletti (1996, p. 68) destaca que “[...] se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado”.

Durante o Império, a descentralização educacional determinada pelo Ato Adicional de 1834 entregou às províncias a responsabilidade pela instrução primária. Na prática, isso significou desigualdade no acesso e manutenção de uma educação elitista, destinada a poucos. A Proclamação da República, em 1889, pouco alterou esse cenário, mantendo a alfabetização longe das prioridades nacionais.

Foi somente no início do século XX que a alfabetização de adultos passou a ser vista como questão política central. Paiva (1987, p. 89) observa que, após a Primeira Guerra Mundial, o analfabetismo foi considerado “uma vergonha nacional” e a alfabetização passou a ser interpretada como instrumento de regeneração moral e de disciplinamento das camadas populares. Esse discurso, embora carregado de preconceitos, abriu caminho para campanhas de alfabetização que, no entanto, alcançavam apenas uma minoria da população.

Até meados do século XX, a situação era crítica: Stephanou e Bastos (2005, p. 266) registram que, em 1950, “[...] mais da metade da população com 15 anos ou mais era analfabeta”. Esse dado evidencia como o direito à educação foi historicamente negado às classes trabalhadoras, sobretudo à população negra e rural.

Em 1947, o governo federal lançou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), primeira iniciativa nacional de maior envergadura, vinculada ao Ministério da Educação. Paiva (1987, p. 178) explica que a CEAA nasceu da regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em sintonia com recomendações da UNESCO, e tinha como objetivo alfabetizar trabalhadores urbanos, penetrar no meio rural e integrar imigrantes. Apesar disso, críticas foram direcionadas ao seu caráter superficial e descontextualizado, já que pouco considerava a diversidade cultural dos educandos.

Outras iniciativas surgiram nas décadas seguintes, como a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Stephanou e Bastos (2005) ressaltam, contudo, que tais ações obtiveram resultados limitados, uma vez que não apresentavam metodologias adequadas às necessidades dos adultos.

Nos anos 1960, emergiram movimentos populares de educação inspirados pela pedagogia de Paulo Freire. Experiências como o Movimento de Cultura Popular de Recife, a campanha “De Pé no Chão se Aprende a Ler”, em Natal, e o Movimento de Educação de Base, apoiado pela CNBB, buscavam vincular alfabetização à conscientização social. Nesse sentido, Freire (1996, p. 29) afirma que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que o

processo de alfabetização deveria partir da realidade do educando e de sua capacidade crítica de intervir nela.

Essa concepção representou um marco, pois deslocou a alfabetização de uma prática meramente técnica para uma prática política e emancipatória. Gomes (2005, p. 47) reforça que “[...] a EJA precisa ser concebida como um espaço de direito, que reconheça identidades e trajetórias dos sujeitos historicamente excluídos”, o que torna ainda mais evidente a importância das propostas freireanas.

Com o golpe militar de 1964, essas iniciativas foram brutalmente interrompidas. Cunha e Góes (2002, p. 36) destacam que a repressão atingiu professores, estudantes e intelectuais considerados subversivos, desarticulando projetos de educação popular. No lugar dessas práticas libertadoras, o Estado implantou programas centralizados e de caráter tecnicista, que buscavam controlar mais do que emancipar.

Esse percurso histórico revela que a EJA, no Brasil, oscilou entre práticas de controle e iniciativas de libertação, refletindo tensões políticas e sociais de cada época. Como lembra Petronilha Gonçalves e Silva (2003), a educação precisa ser compreendida também como espaço de valorização da cultura afro-brasileira, questão fundamental quando se analisa a EJA em comunidades quilombolas. Assim, mais que uma política compensatória, a EJA deve ser entendida como direito fundamental e como possibilidade de transformação social.

2.1 HISTÓRICO DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade específica da Educação Básica, consolidou-se ao longo do século XX como resposta à necessidade de inclusão de milhões de brasileiros que permaneceram excluídos da escola em idade considerada regular. Embora existam registros de práticas educativas voltadas a adultos desde o período colonial, é apenas a partir da Constituição de 1988 e, sobretudo, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), que a EJA passa a ser

reconhecida de forma explícita como direito público subjetivo, garantindo sua oferta nos níveis Fundamental e Médio.

A partir da LDB, a EJA deixou de ser tratada como ação emergencial ou compensatória e passou a integrar oficialmente a Educação Básica. O artigo 37 da referida lei estabelece que a EJA deve assegurar a jovens e adultos condições de acesso, permanência e continuidade de estudos, respeitando suas características, necessidades e trajetórias. Essa mudança representou um marco, pois significou o reconhecimento da modalidade como componente legítimo do sistema educacional brasileiro.

Na década de 1990, a criação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) em diferentes estados e municípios, assim como iniciativas federais como o Programa Alfabetização Solidária (1997), reforçaram a institucionalização da modalidade. Nos anos 2000, o Programa Brasil Alfabetizado (2003) buscou reduzir as taxas de analfabetismo, articulando ações da União, estados e municípios, e destacando a EJA como prioridade para políticas públicas voltadas à equidade social.

Outro avanço importante foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB nº 1/2000), atualizadas em 2010, que definiram princípios para o trabalho pedagógico, como a valorização da experiência dos educandos, a flexibilidade curricular e a articulação com o mundo do trabalho. Essas diretrizes também reforçam a necessidade de que a modalidade atenda à diversidade dos sujeitos, incluindo trabalhadores urbanos, populações rurais, povos indígenas, comunidades quilombolas e pessoas privadas de liberdade.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu metas específicas para a EJA, entre elas a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução do analfabetismo funcional, ainda persistente no país. Em 2025, o Conselho Nacional de Educação aprovou novas Diretrizes Operacionais da EJA, que reforçam a concepção da modalidade como direito educacional ao longo da vida e propõem maior integração entre currículo, práticas pedagógicas e políticas de inclusão (BRASIL, 2025).

Atualmente, o funcionamento da EJA está organizado em segmentos formativos correspondentes às etapas da Educação Básica: Segmento I (anos iniciais do Ensino Fundamental), Segmento II (anos finais do Ensino Fundamental) e Segmento III (Ensino Médio). O currículo é estruturado em eixos temáticos e temas geradores, o que permite maior interdisciplinaridade e contextualização do ensino. O Organizador Curricular da EJA (BRASIL, 2022) também prevê diferentes tempos formativos presencial e semipresencial que buscam atender às necessidades de jovens, adultos e idosos em diferentes condições sociais e culturais.

Esse percurso evidencia que a EJA deixou de ser entendida como ação supletiva ou transitória e passou a ser reconhecida como modalidade legítima e permanente da Educação Básica. Ainda que enfrente desafios quanto à qualidade da oferta, à evasão e ao financiamento, sua trajetória histórica demonstra um avanço no reconhecimento da educação como direito, assegurando a jovens, adultos e idosos a possibilidade de escolarização e de fortalecimento da cidadania.

2.2 O MOBREAL E A EDUCAÇÃO DURANTE A DITADURA MILITAR

O golpe militar de 1964 instaurou no Brasil um regime autoritário que afetou de forma direta a política educacional, especialmente no campo da alfabetização de jovens e adultos. As experiências de educação popular inspiradas na pedagogia de Paulo Freire, que valorizavam a realidade cultural dos educandos e tinham como objetivo promover a conscientização crítica, foram imediatamente extintas pelo novo governo, sob a justificativa de que representavam ameaça ideológica à ordem social (CUNHA; GÓES, 2002). O Plano Nacional de Alfabetização (PNA), lançado em 1963, chegou a mobilizar milhares de alfabetizadores em todo o país, mas foi rapidamente suspenso e substituído por programas alinhados à lógica de controle social do regime militar (MONOGRAFIAS BRASIL ESCOLA, 2025).

É nesse contexto que, em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pela Lei nº 5.379, com a meta oficial de

erradicar o analfabetismo. Segundo Paiva (1987), a criação do MOBRAL esteve vinculada tanto às pressões internacionais da UNESCO, que apontava os altos índices de analfabetismo como um entrave ao desenvolvimento, quanto aos interesses internos do regime, que buscava projetar uma imagem de modernização e progresso. Entretanto, o caráter pedagógico do programa era limitado, já que a alfabetização foi concebida de forma instrumental e desvinculada de um projeto de cidadania.

O MOBRAL funcionava de maneira centralizada e burocrática. Os alfabetizadores eram selecionados sem preparo adequado e submetidos a treinamentos rápidos. Como observa Sauner (2002, p. 59), os monitores eram, em grande parte, “[...] pessoas não capacitadas para o trabalho em educação, que recebiam apenas um ‘cursinho’ de treinamento”, o que comprometeu a qualidade do ensino oferecido. A proposta pedagógica baseava-se em cartilhas e métodos repetitivos, voltados exclusivamente para a decodificação de palavras, sem considerar o contexto cultural e social dos alunos.

A alfabetização, nesse período, foi reduzida a uma função pragmática e utilitária, destinada a formar trabalhadores capazes de atender às demandas do mercado e da indústria em expansão. Segundo Paiva (1987), a alfabetização promovida pelo MOBRAL não se voltava à construção da cidadania, mas ao desenvolvimento de uma mão de obra dócil e funcional. Essa visão se coaduna ao caráter autoritário da ditadura, que rejeitava qualquer forma de educação crítica capaz de estimular a reflexão e a participação política.

Apesar de sua ampla difusão nacional e de sua capilaridade, o MOBRAL não conseguiu alcançar seus objetivos declarados. O índice de analfabetismo, embora tenha apresentado pequenas reduções, permaneceu elevado, revelando o fracasso da iniciativa em promover mudanças estruturais. Para o portal História Antiga (2025), o programa “[...] tinha um caráter homogêneo e desconsiderava a diversidade cultural e regional do país”, o que resultou em evasão escolar e baixo impacto nos índices de escolarização.

Cunha e Góes (2002) definem esse processo como um verdadeiro “golpe na educação”, ao analisar como a ditadura substituiu um projeto emancipador representado pela pedagogia freireana por uma proposta de controle ideológico,

que limitava a educação a um papel de manutenção da ordem. O regime militar, ao censurar práticas populares de alfabetização e impor o MOBRAL como política oficial, utilizou a educação como instrumento de reprodução das desigualdades e de legitimação de seu poder.

Em 1985, com o fim do regime, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar, também marcada por fragilidades. Contudo, a crítica ao programa permanece atual: ele simboliza o uso da educação como ferramenta política, afastada de seu potencial de transformação social. Nesse sentido, o MOBRAL evidencia como a ditadura militar reduziu a Educação de Jovens e Adultos a um processo meramente funcional, negando aos educandos o direito de uma formação plena, crítica e cidadã.

2.3 A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A EJA

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil não pode ser compreendida sem considerar a influência de Paulo Freire, cuja pedagogia marcou uma virada teórica, metodológica e política na forma de conceber a alfabetização de adultos. Diferente das práticas tradicionais de ensino, centradas na memorização mecânica e na repetição de conteúdos, a proposta freireana deu à EJA um novo sentido: o de prática emancipatória, voltada não apenas para o aprendizado da leitura e da escrita, mas para a formação crítica dos sujeitos, capazes de interpretar e transformar a sua realidade.

Ao propor que a alfabetização deveria ser um ato político, Freire rompeu com a lógica dominante e lançou as bases de uma educação voltada para a liberdade. Em Educação como prática da liberdade (1967, p. 52), o autor já afirmava que “[...] a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico da técnica de escrever e ler. É o domínio dessa técnica em termos conscientes”. Essa compreensão do ato educativo como um processo de conscientização social e cultural foi determinante para que a EJA se consolidasse como espaço de inclusão, cidadania e resistência.

O marco inicial desse movimento foi a experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Nesse projeto, 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em

apenas 45 dias, por meio do método das palavras geradoras. O que tornava essa prática inovadora era a escolha das palavras, extraídas do cotidiano dos trabalhadores, como “roçado”, “tijolo” e “enxada”. Mais do que aprender a decodificar letras, os educandos eram levados a refletir sobre a sua própria condição de vida, compreendendo-se como sujeitos históricos. Em outras palavras, alfabetizar não era apenas ensinar a ler e escrever, mas permitir que o educando se reconhecesse em sua cultura e fosse capaz de questionar as estruturas de poder que o oprimiam.

Freire não concebia a educação como uma via de mão única, em que o professor ensina e o aluno aprende passivamente. Pelo contrário, ele criticava esse modelo tradicional, chamando-o de educação bancária. Nessa concepção, o educador é visto como depositário do saber e o estudante, como um recipiente vazio que deve apenas receber informações. Contra essa lógica, Freire propôs a educação problematizadora, fundamentada no diálogo e no respeito à experiência de vida dos educandos. Em *Pedagogia da autonomia* (1996, p. 47), sintetiza essa visão ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou a construção do saber”.

O diálogo, portanto, era mais do que uma metodologia: era um princípio ético e político. Ao estabelecer uma relação horizontal entre educador e educando, Freire valorizava os saberes populares e reconhecia a dignidade dos sujeitos, algo essencial em um país marcado por desigualdades sociais, raciais e culturais. Como ele mesmo escreveu, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1967, p. 78). Essa concepção alterou profundamente a forma de compreender a EJA, ao defendê-la como prática coletiva de libertação.

Entretanto, o golpe militar de 1964 interrompeu o avanço desse projeto. O Plano Nacional de Alfabetização, elaborado com base em seus princípios, foi extinto, e Freire acabou preso e exilado. A ditadura, como afirmam Cunha e Góes (2002), promoveu uma ruptura autoritária que desarticulou os movimentos populares de educação, substituindo-os por iniciativas centralizadas e tecnicistas, cujo objetivo não era libertar, mas controlar. Apesar disso, o exílio contribuiu para a difusão internacional de suas ideias. Em países da América Latina, África e

Europa, sua pedagogia tornou-se referência em programas de alfabetização, inspirando práticas voltadas para populações marginalizadas.

Ao analisar a contribuição de Paulo Freire, observa-se que seu legado ultrapassa a formulação de um método e se configura como um paradigma educativo. Sua pedagogia evidencia três dimensões complementares: (i) metodológica, pelo uso de palavras geradoras e pela valorização do contexto cultural dos educandos; (ii) política, ao compreender a alfabetização como prática de conscientização e resistência às opressões; e (iii) ética, ao afirmar a dignidade, a autonomia e a identidade dos sujeitos. Trata-se, portanto, de um fundamento teórico que reposiciona a EJA como espaço de emancipação e cidadania. Esse legado revela-se central para pensar a EJA em comunidades quilombolas, nas quais o processo educativo demanda a valorização da ancestralidade, o reconhecimento de saberes tradicionais e o enfrentamento do racismo estrutural. A pedagogia freireana oferece referências para uma educação contextualizada, comprometida com identidade e justiça social. Como afirma Gomes (2005, p. 47), “[...] a EJA precisa ser concebida como um espaço de direito, que reconheça identidades e trajetórias dos sujeitos historicamente excluídos”.

Nesse sentido, compreender a educação de Jovens e Adultos à luz dos princípios freirianos é fundamental para analisar as atuais políticas públicas e orientações curriculares voltadas à modalidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo que organiza os direitos de aprendizagem na Educação Básica, apresenta diretrizes que dialogam com fundamentos da pedagogia libertadora ao propor uma formação integral, crítica e emancipatória. A seguir, discute-se como a BNCC orienta o trabalho pedagógico na EJA, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, e quais são seus desafios e contribuições para a efetivação de uma educação inclusiva e equitativa.

2.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NOS ANOS FINAIS: FOCO 8º ANO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e implementada em todo o país a partir de 2018, constitui-se em um documento normativo de caráter nacional que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A BNCC orienta a formulação dos currículos das redes de ensino e dos projetos pedagógicos das escolas, assegurando equidade, direito à aprendizagem e formação integral (BRASIL, 2018).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a BNCC é referência para a organização curricular do Ensino Fundamental anos finais, que corresponde ao segundo segmento da modalidade. Essa adequação busca garantir que os estudantes jovens, adultos e idosos, cujas trajetórias foram interrompidas, possam desenvolver as mesmas competências gerais e específicas previstas para o ensino regular, respeitando, porém, os ritmos próprios, experiências de vida e saberes prévios característicos dessa modalidade (BRASIL, 2021).

O Documento Referencial da EJA (2021) e o Organizador Curricular da EJA (2022) reforçam que a adaptação da BNCC deve considerar flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e valorização das trajetórias socioculturais dos estudantes. A EJA, portanto, não se restringe à reposição de conteúdos, mas constitui-se como uma educação com sentido emancipador, orientada pelos princípios da formação cidadã e crítica, em consonância com as dez Competências Gerais da BNCC (BRASIL, 2018).

Nos anos finais da EJA, o componente curricular de Língua Portuguesa organiza-se em torno de quatro campos de atuação social:

- (a) artístico-literário;
- (b) jornalístico-midiático;
- (c) vida pública; e
- (d) estudo e pesquisa.

Esses campos propõem o desenvolvimento de competências que envolvem leitura, escuta, oralidade, escrita e análise linguística de forma contextualizada e significativa. As habilidades descritas na BNCC são codificadas com a sigla EF, indicando o Ensino Fundamental, seguidas do número correspondente ao ano.

No caso da EJA, essas habilidades são recontextualizadas para a etapa equivalente (do 6º ao 9º ano), com ênfase na significação da linguagem na vida cotidiana, no trabalho e na participação social (BAHIA, 2022).

As Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação em abril de 2025, determinam que as redes de ensino alinhem suas propostas curriculares à BNCC, observando três princípios:

- (1) Flexibilidade pedagógica e curricular, para atender diferentes perfis de estudantes;
- (2) Integração entre EJA e Educação Profissional, favorecendo a formação para o trabalho e a cidadania; e
- (3) Valorização da diversidade e dos saberes comunitários (BRASIL, 2025).

Essas diretrizes se articulam ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, estruturado em três eixos:

Eixo 1 – Governança e participação social: reforça a corresponsabilidade de entes federados e sociedade civil;

Eixo 2 – Estratégias e desenhos diferenciados: voltado à expansão da EJA em modelos flexíveis;

Eixo 3 – Alfabetização e qualificação da EJA: centrado na recomposição das aprendizagens e ampliação de oportunidades formativas (MEC, 2024).

Dessa forma, a BNCC e o Pacto EJA formam um conjunto de instrumentos complementares, voltados para assegurar qualidade, continuidade e equidade no direito à educação de jovens, adultos e idosos. O alinhamento entre ambos permite às redes de ensino planejarem currículos e materiais didáticos contextualizados, nos quais as práticas de linguagem tenham sentido social e contribuam para a autonomia intelectual e profissional dos educandos.

No caso específico do 8º ano da EJA, a BNCC propõe o desenvolvimento de competências voltadas à leitura crítica, à análise de diferentes gêneros textuais e à valorização da diversidade linguística. Essa etapa enfatiza o aprimoramento

da argumentação, a ampliação do repertório cultural e o uso ético e consciente da linguagem nas práticas sociais.

Quadro 1 – Habilidades e competências da BNCC aplicadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 8º ano do Ensino Fundamental (2º segmento)

Campo de atuação	Código da habilidade	Descrição da habilidade (BNCC,2018)	Adaptação a EJA (2º segmento)
Artístico-literário	EF69LP01	Reconhecer a literatura como forma de expressão e conhecimento cultural.	Trabalhar com obras literárias que dialoguem com o cotidiano dos educandos, valorizando a leitura de mundo e a diversidade regional
Jornalístico-midiático	EF89LP02	Analisar a construção de sentidos em textos informativos e opinativos	Desenvolver leitura crítica da mídia, promovendo o uso consciente de informações e combate à desinformação
Vida pública	EF89LP08	Produzir textos argumentativos adequando linguagem, propósito e interlocutor	Estimular a produção de textos voltados à participação social e exercício da cidadania
Estudo e pesquisa	EF89LP12	Localizar, selecionar e relacionar	Propor atividades de investigação sobre temas locais,

		informações em diferentes fontes	articulando oralidade e escrita
Análise linguística e semiótica	EF69LP26	Identificar usos da linguagem em diferentes contextos e mídias	Valorizar a fala dos educandos como manifestação legítima e ponto de partida para reflexão sobre a norma culta

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (BNCC,18); BRASIL (Documento Referencial da EJA, 2021); BAHIA (Organizador Curricular da EJA, 2022).

A BNCC, em diálogo com o Pacto EJA e as novas diretrizes do CNE (2025), consolida uma perspectiva de currículo nacional articulado com a diversidade dos sujeitos da EJA. Ao incorporar as práticas de linguagem como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa, o documento reafirma que ler, escrever e argumentar são competências centrais para o exercício da cidadania, da autonomia e da participação social. Portanto, a adequação das habilidades da BNCC à EJA não representa mera transposição, mas um processo de ressignificação pedagógica, que reconhece o estudante jovem e adulto como sujeito histórico e protagonista de sua própria formação.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A Educação Escolar Quilombola surge como resultado das lutas históricas do movimento negro e das comunidades quilombolas pelo direito a uma educação que reconheça, valorize e respeite suas identidades, memórias e modos de vida. Ela representa não apenas uma modalidade educacional, mas uma conquista política e social, fruto da resistência e da afirmação da cultura afro-brasileira no espaço escolar.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2012), a Educação Escolar Quilombola é destinada às comunidades remanescentes de quilombos e deve ser construída com base na valorização da ancestralidade, da memória coletiva e das práticas culturais desses povos. Assim, o ensino precisa estar articulado ao território, entendido não apenas como espaço físico, mas como lugar simbólico de pertencimento e identidade.

A consolidação dessa modalidade se deu com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essas diretrizes afirmam que a escola quilombola deve respeitar as especificidades culturais e linguísticas de cada comunidade, reconhecendo os saberes tradicionais como parte essencial da formação dos estudantes (BRASIL, 2012).

A partir dessa concepção, a escola se torna um espaço de resistência e fortalecimento cultural, no qual o conhecimento é construído de forma coletiva, a partir das experiências e saberes locais. Como destaca Nilma Lino Gomes (2017, p. 59), “[...] a Educação Escolar Quilombola é uma prática social e política que visa à emancipação e ao reconhecimento da identidade negra, reafirmando o papel da educação como instrumento de transformação.”

Ao compreender a educação como um ato de libertação, é impossível não reconhecer a influência de Paulo Freire, cuja pedagogia valoriza o diálogo, a escuta e o respeito aos saberes populares como fundamentos essenciais do processo educativo. A Educação Escolar Quilombola vai de encontro a esse pensamento ao defender que o aprendizado nasce do encontro entre diferentes

experiências de vida e do reconhecimento da cultura como fonte legítima de conhecimento. No entanto, a escola se torna um espaço de troca e construção coletiva, no qual ensinar e aprender são movimentos que se completam. Como afirma Freire (1996, p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou a construção do saber.” Essa compreensão dialoga diretamente com os princípios da educação quilombola, que valoriza a participação da comunidade e o protagonismo dos educandos como caminho para a emancipação e a afirmação identitária.

Dessa forma, a Educação Escolar Quilombola vai além de práticas pedagógicas específicas. Trata-se de um projeto coletivo que reafirma o direito das comunidades quilombolas a uma escola comprometida com a dignidade humana, a equidade racial e o fortalecimento da identidade cultural. A consolidação dessa modalidade foi garantida por importantes marcos legais, entre os quais se destaca a Lei nº 10.639/2003.

3.1 LEI Nº 10.639/2003 E AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), representa um marco histórico na educação brasileira. Ela tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, buscando reparar o apagamento histórico e promover o reconhecimento das contribuições do povo negro para a formação do Brasil (BRASIL, 2003).

Essa conquista foi resultado da mobilização do movimento negro, de educadores e de pesquisadores comprometidos com a luta por uma educação antirracista. Mais do que uma exigência curricular, a Lei nº 10.639/2003 representa o reconhecimento de que a diversidade é parte fundamental da identidade nacional e que o combate ao racismo precisa ser uma prática cotidiana no ambiente escolar.

A legislação foi complementada pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esses documentos reforçam que o ensino das relações étnico-raciais deve perpassar todo o currículo e não se restringir a datas comemorativas, garantindo uma abordagem crítica e permanente (BRASIL, 2004).

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, ampliando esse debate ao reconhecer as comunidades quilombolas como sujeitos de direito e ao estabelecer parâmetros para o funcionamento das escolas quilombolas. De acordo com o texto, essas instituições devem considerar o território como espaço de produção de saberes e promover uma pedagogia que fortaleça a identidade étnica e cultural dos estudantes (BRASIL, 2012).

A Política Nacional de Educação Escolar Quilombola nas Comunidades Rurais Remanescentes (PNEEQR) surge como consequência direta dessas normativas. Instituída pelo Ministério da Educação, essa política busca garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes quilombolas, articulando as diretrizes curriculares com ações concretas de valorização cultural e inclusão social (BRASIL, 2025).

A PNEEQR propõe ações voltadas à formação de professores, à adequação dos materiais didáticos e à melhoria da infraestrutura das escolas quilombolas, respeitando as especificidades culturais e territoriais de cada comunidade. Ela também incentiva a participação das lideranças locais na gestão escolar, assegurando que a escola esteja verdadeiramente inserida na vida comunitária.

Como explica Petronilha Gonçalves e Silva (2007, p. 490), “[...] o ensino da história e da cultura afro-brasileira deve ser entendido não como uma imposição legal, mas como um compromisso ético com a transformação da educação.” Nilma Lino Gomes (2017, p. 62) também afirma que “[...] a escola é um espaço político de disputa e resistência, e reconhecer os saberes afro-brasileiros é condição essencial para construir uma sociedade mais democrática e justa.”

Assim, a efetivação da Lei nº 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares e da PNEEQR reafirma o compromisso do Estado brasileiro com uma educação pública, plural e antirracista. Mais do que incluir novos conteúdos, trata-se de

reconfigurar as práticas pedagógicas, valorizando a ancestralidade, o pertencimento e o protagonismo dos sujeitos quilombolas como parte essencial da construção do conhecimento.

3.2 A COMUNIDADE QUILOMBOLA E O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO DE IDENTIDADE

A história das comunidades quilombolas é marcada pela resistência e pela luta por liberdade desde o período colonial. Elas surgiram como espaços de refúgio criados por africanos escravizados que fugiam dos engenhos e fazendas e buscavam reconstruir, em novos territórios, formas coletivas de vida baseadas na solidariedade, na partilha e na autonomia. Conforme destaca o Brasil Escola (s.d.), os quilombos foram mais do que simples esconderijos foram comunidades organizadas social, econômica e politicamente, que desenvolveram práticas culturais próprias e constituíram uma forma de resistência ao sistema escravista.

Os quilombos reuniam pessoas de diferentes origens étnicas e regiões do continente africano, além de indígenas e até brancos pobres que se uniam na luta pela sobrevivência e pela liberdade. Essa diversidade contribuiu para a formação de uma identidade coletiva marcada pela resistência, pela valorização da ancestralidade e pela preservação de tradições africanas. O mais conhecido desses territórios foi o Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga (Alagoas), que resistiu por quase um século e chegou a abrigar milhares de pessoas. Ele se tornou símbolo da luta do povo negro pela liberdade e é considerado um marco histórico da formação das comunidades quilombolas no Brasil.

Com o passar do tempo e mesmo após a abolição da escravidão em 1888, essas comunidades continuaram existindo e mantendo seus modos de vida próprios, embora tenham permanecido invisibilizadas pelas políticas públicas e pelo Estado. De acordo com o Brasil Escola (s.d.), as comunidades quilombolas atuais são herdeiros dos antigos quilombos, preservando valores de cooperação, religiosidade, oralidade e respeito à natureza elementos fundamentais de sua cultura e identidade.

O reconhecimento formal dessas comunidades como sujeitos de direito ocorreu apenas com a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), garantiu às comunidades remanescentes de quilombos o direito à propriedade definitiva de suas terras. Posteriormente, o Decreto nº 4.887/2003 regulamentou esse processo, determinando que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é o órgão responsável pela identificação, demarcação e titulação dos territórios quilombolas (INCRA, 2017).

Esses territórios representam mais do que um espaço geográfico são lugares de memória, de convivência e de pertencimento. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) afirma que o território quilombola é o principal elemento de continuidade cultural e social dessas comunidades, sendo o ponto de encontro entre passado, presente e futuro. É nele que se expressam a organização social, o trabalho coletivo, as manifestações culturais e religiosas, a agricultura tradicional e os vínculos familiares que sustentam a identidade quilombola.

Um exemplo dessa realidade é a Comunidade Quilombola Monte Recôncavo, localizada no município de São Francisco do Conde, na Bahia, onde resido. Reconhecida pela Fundação Cultural Palmares, o Monte Recôncavo está em processo de titulação de seu território pelo INCRA, aguardando a finalização da demarcação. Apesar disso, a comunidade se mantém ativa, fortalecendo suas tradições religiosas, sua relação com a terra e sua cultura afro-brasileira. É um espaço de convivência e resistência, onde a fé, o trabalho coletivo e o orgulho da ancestralidade se unem para preservar a memória e afirmar a identidade quilombola.

Figura 2 – Certificação da Comunidade Quilombola Monte Recôncavo pela Fundação Cultural Palmares



Fonte: Fundação Cultural Palmares

De acordo com Petronilha Gonçalves e Silva (2007, p. 491), “[...] o direito à terra é também o direito de manter viva a herança ancestral e reconstruir a história com dignidade”. Essa ideia expressa o sentido do território quilombola como espaço de luta, memória e continuidade. Nilma Lino Gomes (2017, p. 63) acrescenta que “[...] reconhecer o território é reconhecer o direito à vida e à memória, pois ele constitui o alicerce da identidade e da resistência coletiva.” Desse modo, compreender a história das comunidades quilombolas é também valorizar a educação e a cultura como instrumentos de emancipação e fortalecimento social.

4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “DIÁLOGOS NA EJA” – LINGUA PORTUGUESA (8º ANO)

A análise de materiais didáticos tem um papel muito importante no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que cada aluno traz consigo experiências de vida e saberes adquiridos fora da escola. Por isso, o livro didático, nesse contexto, não deve ser apenas um material de conteúdo, mas um instrumento de reflexão, diálogo e construção de conhecimentos.

A escolha do livro Diálogos na EJA - Língua Portuguesa (8º ano) justifica-se por ser um material amplamente utilizado nas redes públicas e organizado conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA). O material busca integrar o conhecimento escolar às vivências sociais e culturais dos estudantes, promovendo o diálogo entre o saber científico e o saber popular.

Como afirma Saviani (2008), “[...] a função social da escola é garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido, sem desconsiderar o contexto do aluno.” Essa ideia se aproxima do pensamento de Paulo Freire (1996), que destaca a importância de uma educação libertadora, que venha da realidade concreta dos sujeitos e os reconheça como protagonistas da própria aprendizagem. Assim, analisar o livro didático na EJA significa investigar se ele realmente cumpre esse papel: o de promover autonomia, crítica social e valorização das identidades.

No caso específico da EJA, essa análise se torna ainda mais relevante, pois, como explica Libâneo (2006), “[...] o ensino para jovens e adultos deve ser orientado por uma didática que respeite o tempo e a experiência do educando, transformando o material didático em um apoio pedagógico que favoreça a reflexão, e não apenas a memorização.” Dessa forma, este capítulo busca compreender como o livro Diálogos na EJA contribui (ou não) para a formação crítica e para a valorização das relações étnico-raciais, articulando teoria e prática pedagógica.

4.1 O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O livro didático assume um papel estruturante no contexto da EJA, uma vez que grande parte dos estudantes concilia os estudos com jornadas de trabalho, responsabilidades familiares e outras demandas cotidianas. Por essa razão, o material didático precisa oferecer suporte real ao processo formativo, favorecendo a autonomia do educando e possibilitando a continuidade dos estudos fora do ambiente escolar. Quando apresenta conteúdos organizados de forma clara, contextualizada e acessível, o livro contribui significativamente para a aprendizagem, entretanto, quando traz propostas distantes da realidade sociocultural dos estudantes, tende a dificultar o engajamento e o vínculo com a escolarização.

Paulo Freire (1996) já defendia que a educação só ocorre quando o aprendiz se reconhece no processo e estabelece vínculos entre o conteúdo escolar e a própria vida. A perspectiva freireana reforça que o estudante da EJA não chega “vazio” à escola ele traz história, saberes, trabalho, cultura e vivências. Quando o livro didático ignora esses elementos, acaba reforçando uma educação distante da realidade e, muitas vezes, desmotivadora.

Nilma Lino Gomes (2017) também ressalta que o material pedagógico tem papel fundamental na valorização da identidade negra e na construção de práticas antirracistas. Se o livro representa apenas uma parte da sociedade e silencia outras, ele contribui para a reprodução das desigualdades. Por outro lado, quando apresenta diversidade racial, cultural e social, o livro fortalece o sentimento de pertencimento e o reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos históricos.

Petronilha Gonçalves e Silva (2007) afirma que os materiais escolares têm responsabilidade ética e política: eles devem tratar a população negra com dignidade, evitando estereótipos e promovendo visibilidade. Essa reflexão é essencial quando se analisa um livro destinado à EJA, considerando que grande parte dos estudantes dessa modalidade é formada por pessoas negras e de camadas populares.

Dessa forma, a análise do Livro Diálogos na EJA considera três aspectos fundamentais:

1. Se o livro acompanha as orientações da BNCC e do Organizador Curricular da EJA;
2. Se atende à Lei nº 10.639/2003 e às Diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais;
3. Se as propostas pedagógicas favorecem o pensamento crítico, a leitura, a escrita e a construção da autonomia.

Esses parâmetros são essenciais para compreender o papel do livro didático dentro da modalidade e para avaliar se o material contribui para um ensino que acolhe, valoriza e respeita os estudantes da EJA.

4.2 APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO “DIÁLOGOS NA EJA” – LÍNGUA PORTUGUESA (8º ANO)

O livro “Diálogos na EJA - Língua Portuguesa (8º ano)”, publicado pela Ação Educativa (2023), integra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e foi elaborado de acordo com a BNCC (2018) e o Organizador Curricular da EJA (2022). A obra é dividida em dois eixos temáticos principais, eixo 1: Cidadania e luta por direitos e eixo 2: Relações socioambientais e sustentabilidade, cada um com capítulos que integram textos literários, artigos, poemas e atividades de escrita e leitura.

A equipe de autores é composta por Ana Beatriz Pereira de Souza, Bruna Potenza, Carolina Amaral de Aguiar, Denise Mendes, Dulce Satiko Onaga, Louise C. Pereira Tanajura, Maria Cecília Guedes Condeixa, Milena Ramos Aires Carvalho, Pedro M. C. Ferreira, Rosane Acedo Vieira e Victor Schlude. O livro apresenta uma linguagem acessível e busca conectar os conteúdos da disciplina às vivências dos estudantes da EJA.

A proposta pedagógica do material enfatiza o desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade e análise linguística a partir de situações sociais concretas. Os textos

abordam temas como desigualdade, direitos, cidadania, cultura e meio ambiente, permitindo ao estudante relacionar os conteúdos escolares à sua vida cotidiana.

Contudo, mesmo reconhecendo avanços na abordagem de temas sociais, observa-se que o livro ainda apresenta limitações no tratamento das relações étnico-raciais e quilombolas, restringindo-se, em alguns trechos, a citações pontuais sobre autores negros ou temas afro-brasileiros. Essa constatação reforça a importância de se refletir sobre como as políticas públicas, como o PNLD e a Lei nº 10.639/2003, podem ser mais efetivas no incentivo à produção de materiais que representem, de fato, a pluralidade da cultura brasileira.

4.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO LIVRO “DIÁLOGOS NA EJA” – LÍNGUA PORTUGUESA (8º ANO)

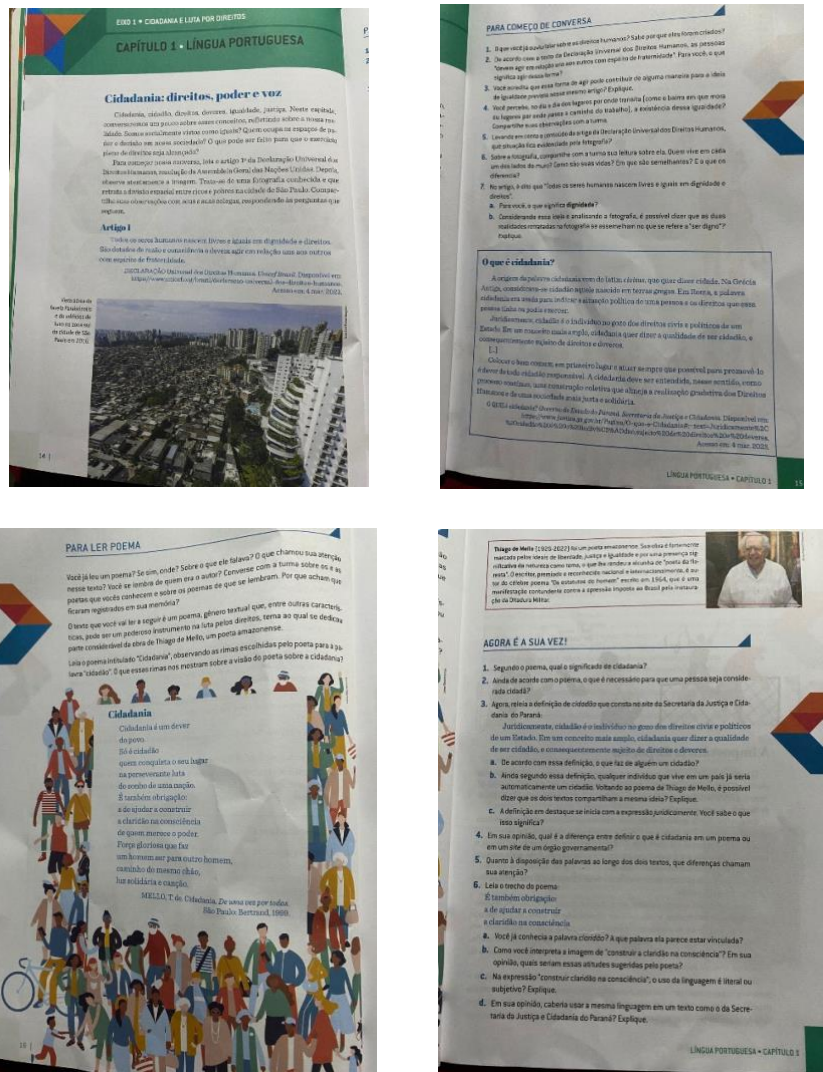
A análise do livro Diálogos na EJA – Língua Portuguesa (8º ano) foi realizada com objetivo de identificar de que forma o material contribui para a formação crítica dos estudantes EJA e se atende às determinações legais referentes ao ensino de história e cultura afro-brasileira e quilombola. A perspectiva adotada se baseia no entendimento de que o livro didático pode favorecer aprendizagens emancipadoras ou, ao contrário, reforçar silenciamentos e desigualdades especialmente no que se diz respeito às relações étnico-raciais.

Segundo Arroyo (2017), os sujeitos da EJA carregam consigo experiências sociais marcadas por desigualdades e interrupções educacionais, e por isso o currículo precisa reconhecer e valorizar essas trajetórias, e não as tratar como “lacunas”. Gomes (2017) reforça que combater o racismo na escola requer uma educação que estimule o protagonismo do povo negro e a ressignificação de identidades historicamente inferiorizadas. Assim analisar um livro didático implica observar o que está presente o que está ausente e não somente o que é proposto.

Com base nesses princípios, foram analisadas três atividades do livro apresentadas nos Eixos 1 e 2.

Atividade 1 – Poema “Cidadania” (Eixo 1, p. 14–17)

Figura 3



Fonte: Diálogos na EJA – Língua Portuguesa (8º ano), Ação Educativa (2023).

A análise do capítulo tem início nas páginas 14 e 15, em que o livro apresenta a imagem de Paraisópolis, acompanhada de um trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A proposta incentiva os estudantes a refletirem sobre a desigualdade social e garantia de direitos, pedindo para que relacionem o conteúdo com suas vivências. Essa escolha tem um grande potencial formativo, principalmente na EJA, onde os educandos carregam trajetórias marcadas por interrupções escolares e experiências sociais diversas. Nesse sentido, o livro acerta ao trazer um tema social relevante, aproximando a aprendizagem da realidade do estudante.

No entanto, do ponto de vista das relações étnico-raciais, percebe-se uma ausência significativa. Quando a desigualdade aparece na atividade sem relação com as questões raciais, forma uma discussão incompleta. No contexto brasileiro, falar de cidadania sem falar de racismo significa não considerar a experiência histórica de grande parte dos estudantes da EJA. Isso faz com que o tema fique distante de suas vivências e limita o potencial formativo da atividade.

A lei nº 10.639/2003 determina que a escola aborde história e cultura afro-brasileira e africana em todas as áreas do currículo, e não apenas de forma pontual. Como alerta Cavalleiro (2001), o racismo também se manifesta quando a escola silencia a presença negra ou trata as desigualdades como se atingissem todas as pessoas da mesma forma. Assim, apesar de ser uma atividade pertinente, ela não atende ao que as políticas de educação antirracista estabelecem.

Nas páginas 16 e 17, a atividade com o poema Cidadania, de Thiago de Mello, segue o mesmo direcionamento. O texto promove diálogo sobre justiça, igualdade e participação social, e as questões desenvolvem habilidades de leitura crítica, interpretação e argumentação, competências previstas na BNCC para o componente de Língua Portuguesa. O estudante é convidado a refletir sobre situações do seu cotidiano e expressar opiniões de forma ativa, o que é positivo.

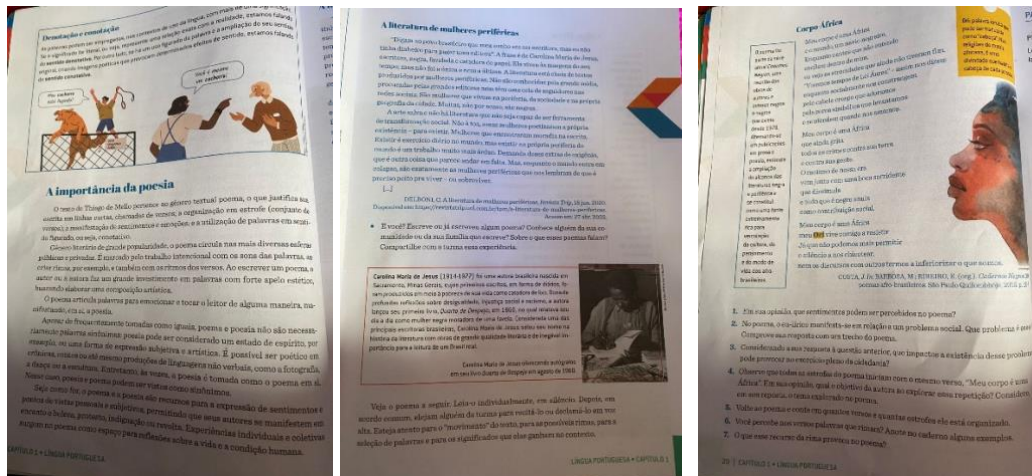
Ainda assim, não há referência à população negra, nem discussões sobre os impactos históricos do racismo na construção da cidadania. Considerando que os estudantes da EJA fazem parte majoritariamente dos grupos mais afetados pela desigualdade racial no Brasil, a ausência desse debate enfraquece o potencial educativo da proposta. De acordo com Arroyo (2017), reconhecer os sujeitos da EJA implica valorizar suas trajetórias e identidades e uma cidadania que ignora o marcador racial não considera a realidade desses sujeitos.

Portanto, nas páginas 14 a 17, o livro propõe reflexões importantes sobre direitos humanos, justiça social e participação cidadã, mas não incorpora a dimensão racial dessas desigualdades. Isso faz com que as atividades sejam críticas em parte, mas insuficientes para atender à Lei nº 10.639/2003 e às diretrizes da

Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que o tema da cidadania é trabalhado de forma geral, sem representar a trajetória, a contribuição nem os desafios da população negra.

Atividade 2 – Poema “Corpo África” (Eixo 1, p.18-20)

Figura 4 -



Fonte: Diálogos na EJA – Língua Portuguesa (8º ano), Ação Educativa (2023).

As atividades das páginas 18, 19 e 20 aprofundam o tema da cidadania por meio da literatura e da poesia conectando linguagem, expressão e identidade. Primeiro, a página 18 explica o uso da linguagem no sentido denotativo e conotativo, e depois apresenta o texto “A importância da poesia”, destacando que o poema é uma forma de expressão que mobiliza sensibilidade, emoção e crítica social. Essa escolha não é apenas conceitual, ela prepara os estudantes da EJA para compreender que a poesia também é um lugar de vivência humana, e que os sujeitos podem falar de si e do mundo a partir da palavra.

A página 19, ao tratar da “literatura de mulheres periféricas”, amplia essa reflexão, valorizando formas de escrita que nascem de experiências marcadas pela desigualdade social. Ao apresentar Carolina Maria de Jesus como referência, o material rompe com a lógica de apagamento histórico, mostrando que a produção intelectual pode nascer das periferias, uma mensagem marcante e potente para turmas da EJA, em que grande parte dos estudantes também enfrentam desigualdades sociais e econômicas. Nesse sentido, a atividade

dialoga com a necessidade de reconhecimento do estudante como sujeito da cultura e da história.

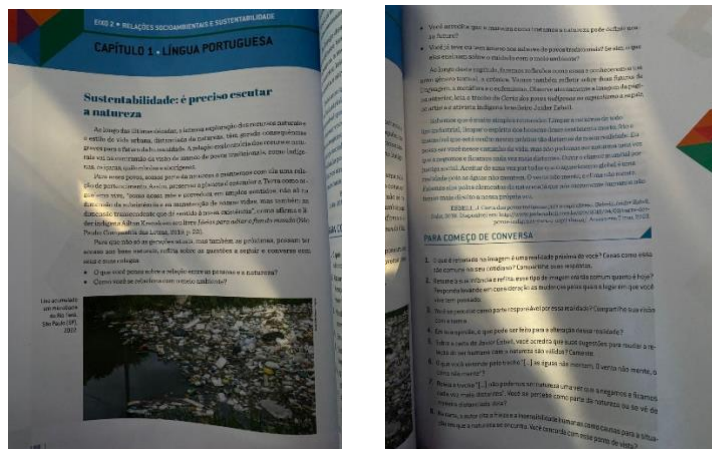
Na página 20, o poema “Corpo África” aprofunda a discussão trazendo temas como ancestralidade, pertencimento e resistência. A repetição do verso “Meu corpo é uma África” evidencia uma afirmação identitária forte, que contrapõe os discursos que inferiorizaram a população negra. As questões propostas ao final do poema incentivam os estudantes a refletirem sobre sentimentos, racismo e impactos sociais, estimulando o pensamento crítico e a expressão pessoal.

A atividade é significativa para a EJA porque reconhece que os estudantes não chegam à escola “vazios”, mas carregam trajetórias, dores e potências. Ao tratar poesia como ferramenta de leitura de mundo, o material favorece o protagonismo do estudante e cria espaço para que ele se reconheça como sujeito capaz de produzir sentidos sobre si mesmo e sobre as injustiças sociais. Essa perspectiva vai ao encontro do que Gomes (2017) defende quando afirma que a educação antirracista precisa fortalecer identidades e não apenas denunciar desigualdades.

De forma geral, a atividade das páginas 18 a 20 representa um avanço importante na abordagem étnico-racial dentro do livro. Ao valorizar intelectuais negros, ao tratar experiências periféricas e ao propor debates sobre identidade, oferece referências positivas para estudantes que historicamente, pouco se viram representados no currículo escolar. Ainda assim, a atividade poderia avançar mais ao relacionar identidade e cidadania com desigualdades estruturais e com a luta por direitos. Mesmo assim, dentro do conjunto analisado, trata-se de uma proposta pedagógica que contribui para a formação crítica e para o fortalecimento da autoestima do estudante da EJA.

Atividade 3 – Sustentabilidade (Eixo 2, p.188 - 189).

Figura 5 –



Fonte: Diálogos na EJA – Língua Portuguesa (8º ano), Ação Educativa (2023).

A atividade das páginas 188 e 189 apresenta o tema da sustentabilidade a partir de uma perspectiva que valoriza os saberes dos povos tradicionais. O texto inicial propõe uma reflexão sobre os impactos da exploração da natureza e destaca que a relação entre ser humano e ambiente não pode ser pautada apenas pela lógica do consumo. A referência à visão indígena especialmente quando o capítulo menciona Ailton Krenak amplia a compreensão de sustentabilidade ao incluir dimensões espirituais, identitárias e culturais que historicamente foram invisibilizadas no currículo escolar.

O convite feito aos estudantes para refletirem sobre sua própria relação com a natureza aproxima o tema de suas vivências. Na EJA, isso é particularmente significativo, pois muitos educandos convivem com problemas ambientais concretos, como falta de saneamento básico, poluição e ocupação territorial precárias questões diretamente associadas à desigualdade social. Assim, a atividade não aborda sustentabilidade de forma abstrata, mas como algo que atravessa o cotidiano e a vida das comunidades.

Na sequência, a apresentação da “Carta dos povos indígenas ao capitalismo”, de Jaider Esbell, reforça uma leitura crítica do modo de vida contemporâneo. A carta denuncia o desequilíbrio ambiental e a insensibilidade humana diante da destruição dos ecossistemas, destacando que a crise ambiental também é resultado da perda da conexão espiritual e simbólica com a natureza. Quando o

material pergunta aos estudantes se acreditam que “as águas não mentem” e “o vento não mente”, estimula-os a analisar a metáfora como recurso de linguagem, mas também como posicionamento político e ético.

Essa abordagem oferece aos estudantes da EJA a possibilidade de reconhecer que os povos indígenas não são parte do passado, e sim protagonistas atuais na luta socioambiental. Além disso, a atividade rompe com a visão que limita esses grupos ao folclore e os apresenta como produtores de conhecimento e pensamento crítico. Esse movimento vai ao encontro das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, quando defendem que o currículo escolar deve reconhecer os saberes de grupos historicamente marginalizados.

Ao mesmo tempo, a atividade poderia se fortalecer ao tratar com maior clareza problemas que atravessam esses povos, como o racismo ambiental, os conflitos territoriais e as violações de direito temas que também fazem parte da discussão sobre cidadania. Mesmo com essa lacuna, a proposta favorece um olhar ampliado sobre sustentabilidade, evidenciando que cuidar da natureza também significa cuidar da vida humana e das comunidades.

No contexto da EJA, essa atividade é relevante por incentivar que os estudantes reflitam sobre o lugar em que vivem, sobre a relação entre desigualdade social e degradação ambiental e sobre a importância da valorização de saberes tradicionais na construção de um futuro coletivo. Assim, a atividade contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação cidadã, pilares importantes para os sujeitos jovens e adultos que retornam à escola buscando ressignificar suas trajetórias.

Quadro 2 - Análise das atividades do livro “Diálogos na Eja - Língua Portuguesa (8ºano)” com Base na BNCC, Lei 10.639/2003, Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola

Avaliação	Habilidades da BNCC	Lei 10.639/2003	Educação Escolar Quilombola	Relações Étnico-raciais	Organizador Curricular da EJA	Avaliação Crítica
1 Atividade sobre Cidadania (p.14-17)	EF67LP24/ EF69LP01/ EFLP32 - Compreender textos argumentativos, debater questões	Não atende	Ausente	Ausente	Atende parcialmente-promove reflexão social, mas sem	Atividade relevante, aborda a cidadania de forma

	sociais e relacionar texto e realidade				considerar desigualdades raciais vivenciadas pelos estudantes	significativa, porém sem ampliar o debate para a dimensão racial, deixando de contemplar aspectos previstos na Lei 10.630/2003
2 Atividade sobre poema “Corpo África” (p.18-20)	EF69LP26/EF69LP30 EF69LP31 – Analisar discursos de denúncia e temas identitários, interpretar poemas e refletir sobre injustiças sociais	Cumpre integralmente	Presente	Presente	Atende totalmente-valoriza ancestralidade, identidade negra e experiências sociais dos estudantes da EJA	Atividade mais completa e coerente com o currículo em perspectiva racial. Cumpre a legislação e promove educação antirracista e crítica
3 Atividade sobre sustentabilidade e povos tradicionais (p.188-189)	EF69LP12/EF69LP21/EF69LP23- Análise crítica de práticas sociais e discursos ambientais; leitura comparativa de diferentes perspectivas culturais	Atende parcialmente	Parcial (menciona comunidades quilombolas sem aprofundar)	Parcial	Atende parcialmente – reconhece saberes tradicionais, mas não discute conflitos e desigualdades	A atividade cita povos tradicionais e saberes ancestrais, porém de forma descritiva. Falta aprofundar racismo ambiental e lutas territoriais de comunidades quilombolas

Fonte: Elaborado pela autora com base no Livro Diálogos na EJA – Língua Portuguesa (8º), (Ação Educativa, 2023).

A análise comparativa revela que o livro Diálogos na EJA apresenta avanços importantes, mas ainda de forma desigual quando se trata de educação das relações étnico-raciais. A Atividade 2 (p. 18–20) foi a única que contemplou plenamente a Lei 10.639/2003, as diretrizes da Educação Escolar Quilombola e os princípios da Relações Étnico-raciais. Ao trabalhar identidade, ancestralidade e resistência negra, ela dialoga diretamente com os objetivos formativos da

BNCC e com orientações do Organizador Curricular da EJA, valorizando as vivências e memórias dos estudantes.

Por outro lado, as Atividades 1 (p. 14–17) e 3 (p. 188–189) apresentam limitações. Embora promovam temáticas essenciais como cidadania, meio ambiente e sustentabilidade, não articulam esses temas às desigualdades raciais e à luta histórica do povo negro e quilombola. Como destacam Gomes (2017) e Cavalleiro (2001), a educação antirracista exige não apenas a presença de pessoas negras no currículo, mas a problematização crítica das estruturas de opressão. Quando o livro não aborda essa dimensão, ele corre o risco de transmitir uma visão fragmentada da realidade e de invisibilizar as experiências dos estudantes da EJA, que, em sua maioria, são negros e periféricos.

Portanto, embora o livro apresente potencial para o desenvolvimento crítico, a abordagem étnico-racial que deveria aparecer de forma transversal e contínua ocorre de modo esporádico. Essa constatação reforça a necessidade de que os materiais didáticos da EJA incorporem, de maneira sistemática, elementos da Lei 10.639/2003, das Relações Étnico-raciais e da Educação Escolar Quilombola, para garantir o direito à aprendizagem, à identidade e ao reconhecimento social dos educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender que reconhecer a identidade quilombola no contexto escolar não é apenas uma exigência legal, mas uma condição fundamental para que estudantes negros, especialmente quilombolas, se vejam representados no currículo e na linguagem. A análise do livro Diálogos na EJA – (8º ano) mostrou que o material apresenta propostas de leitura e reflexão relevantes, mas ainda não incorpora a identidade quilombola como eixo estruturante, tratando-a de forma episódica.

Isso confirma o que autores estudados no trabalho destacam: quando a cultura negra e quilombola aparece de maneira pontual, corre-se o risco de produzir uma representação fragmentada, que não contribui para o fortalecimento do pertencimento e da autoestima. Para que a escola seja um espaço de transformação e reconhecimento, é necessário que as práticas de linguagem valorizem continuamente a memória, a história e os saberes das populações quilombolas.

A pesquisa também evidenciou que os livros didáticos têm a capacidade de fortalecer ou silenciar identidades. Quando apresentam experiências, autores, histórias e expressões culturais quilombolas, contribuem para uma educação antirracista e humanizadora. Quando ignoram esses elementos, reforçam desigualdades e apagamentos históricos. Portanto, conclui-se que a educação escolar precisa assumir o compromisso de promover representatividade de forma permanente, compreendendo que valorizar a identidade quilombola significa garantir o direito à memória, ao território, à cultura e à dignidade.

A análise realizada não encerra o tema, mas reforça a importância de ampliar estudos que relacionem identidade, linguagem e currículo, sobretudo em territórios quilombolas. Para muitos estudantes, ver sua história reconhecida é o primeiro passo para permanecer, acreditar e construir novos caminhos dentro da escola

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, Diálogos na EJA – Língua Portuguesa:8º ano, São Paulo: Ação Educativa,2023.

___. Sustentabilidade: é preciso escutar a natureza. In: **AÇÃO EDUCATIVA, Diálogos na EJA – Língua Portuguesa: 8º ano**. São Paulo: Ação Educativa, 2023.p.188-189.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis :Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERBERT, Loren Marie Vituri. Educação como abertura radical: bell hooks e a pedagogia crítica. Em Tese: Revista da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 241–249, jan./jun. 2022. DOI: 10.5007/1806-5023.2022.e86007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

___. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2003.

___. ESCOLA. Quilombolas. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/amp/sociologia/quilombolas.htm>^[06].

___. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

___. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

___. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

___. Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

___. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2012.

___ . Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Escolar Quilombola nas Comunidades Rurais Remanescentes (PNEEQR). Brasília: MEC, 2025.

___ . Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Institui o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 1967.

___ . Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

___ . Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

___ . Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Brasília, DF: MEC, 2000.

___ . Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/cne-institui-novas-diretrizes-operacionais-para-a-eja>.

___ . Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018.

___ . Ministério da Educação. Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2022.

___ . Ministério da Educação. Panorama da EJA no Brasil. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/panorama-da-eja-no-brasil>.

___ . Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024. Brasília, DF: MEC, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento sem-terra. Petrópolis: Vozes, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. O golpe na educação. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. São Paulo: Globo, 1989.

FORUMEJA. Dados públicos sobre a EJA. Disponível em: <https://forumeja.org.br/dados-publicos-sobre-a-eja>.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2003.

_____. Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

HISTÓRIA ANTIGA. História da EJA no Brasil: linha do tempo. Disponível em: <https://www.historiaantiga.com/historia-da-eja-no-brasil-linha-do-tempo/>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Taxa de analfabetismo por idade, cor ou raça. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>.

_____. Quadro Geográfico de Referência para Produção, Análise e Disseminação de Estatísticas: Território Quilombola. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/quadrogeografico/pdf/2022_620_territorioquilombola.pdf.

INCRA. Regularização de Território Quilombola: Perguntas & Respostas. Brasília: INCRA, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf.

JESUS, Carolina Maria de. Corpo África. In: AÇÃO EDUCATIVA. Diálogos na EJA – Língua Portuguesa: 8º ano. São Paulo: Ação Educativa, 2023. P, 18-20
MONOGRAFIAS BRASIL ESCOLA. A educação de jovens e adultos e o Movimento Brasileiro de Alfabetização. Disponível em: <https://monografias.brasile scola.uol.com.br/historia/a-educacao-jovens-adultos-movimento-brasileiro-alfabetizacao.htm>.

MELLO, Thiago de. Cidadania. In: AÇÃO EDUCATIVA, Diálogos na EJA – Língua Portuguesa: 8º ano. São Paulo: Ação Educativa, 2023.p.14-17

PAIVA, Vanilda. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1987.

PILETTI, Nelson. História da educação no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.
ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 2000.

SAUNER, Maria. Educação de jovens e adultos e o MOBRAL. São Paulo: Cortez, 2002.

SCIELO. História da EJA no Brasil. Revista Brasileira de História da Educação. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/mZx7pP7TQFrm7vf63TJgkmr/>.
STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). História e memórias da educação no Brasil. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

ANEXOS

**ANEXO A – Livro didático Diálogos na EJA do 8º ano volume 1 (1º semestre) –
Ação Educativa**

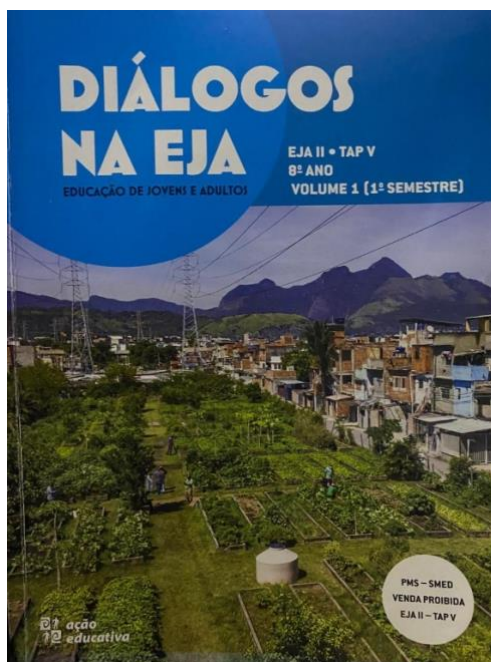


Figura 1 – Capa do livro didático Diálogos na EJA 8º ano – Ação Educativa

Fonte: Diálogos na EJA – (8º ano), Ação Educativa (2023).

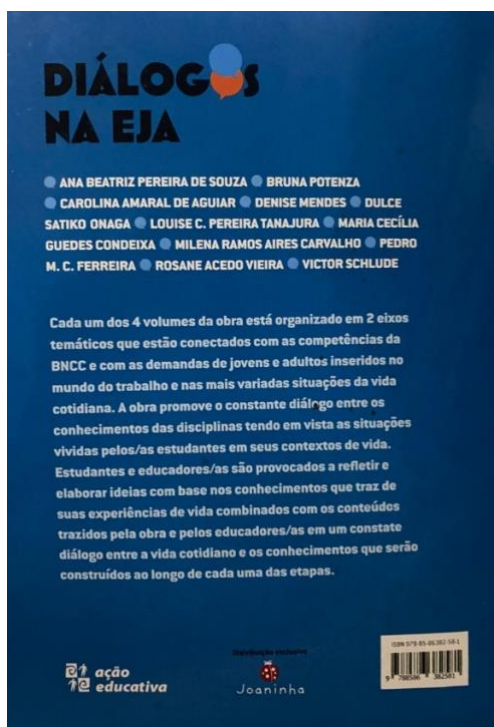


Figura 2 – Contracapa do livro didático Diálogos na EJA 8º ano – Ação Educativa

Fonte: Diálogos na EJA – (8º ano), Ação Educativa (2023).

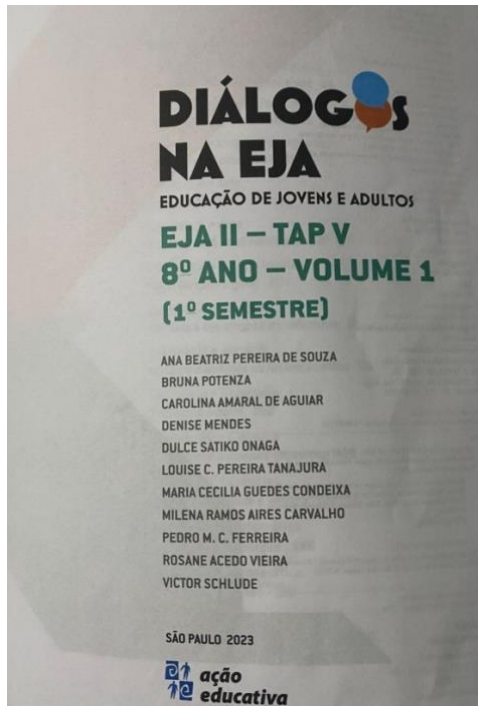


Figura 3 – Folha de rosto

Fonte: Diálogos na EJA – (8º ano), Ação Educativa (2023).

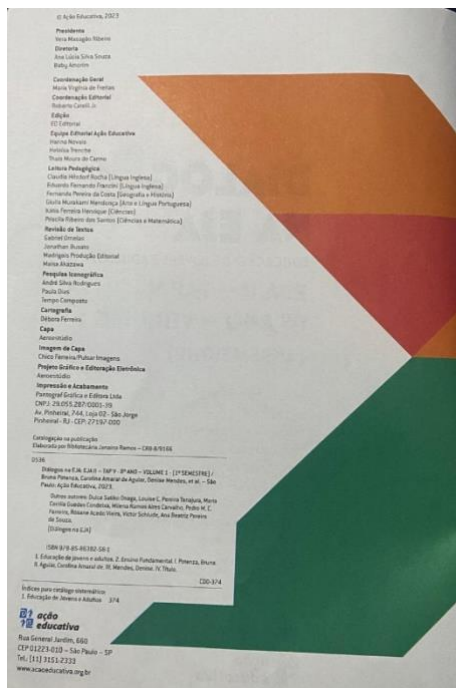


Figura 4 – Ficha catalográfica

Fonte: Diálogos na EJA – (8º ano), Ação Educativa (2023).

Sumário	
Para começar	7
Elxo 1	
Cidadania e luta por direitos	8
Capítulo 1 • Língua Portuguesa	
Cidadania: direitos, poder e voz	14
Capítulo 2 • Língua Portuguesa	
Caminhos para a cidadania	26
Capítulo 3 • Língua Portuguesa	
Somos todos cidadãos?	38
Capítulo 4 • Arte	
Arte cidadã	50
Capítulo 5 • Arte	
A beleza está na diversidade	60
Capítulo 6 • Língua Inglesa	
Fight for your rights!	72
Capítulo 7 • História	
História e construção da cidadania	84
Capítulo 8 • História	
Nação e cidadania na América Latina	96
Capítulo 9 • Geografia	
O direito à cidade	108
Capítulo 10 • Ciências	
Reprodução e direitos humanos	120
Capítulo 11 • Ciências	
Corpo, sexualidade e gênero	132
Capítulo 12 • Matemática	
Área, razão e proporção	146
Capítulo 13 • Matemática	
Razões e aplicações	158
Capítulo 14 • Matemática	
Álgebra, uma linguagem universal	170

Elxo 2	
Relações socioambientais e sustentabilidade	182
Capítulo 1 • Língua Portuguesa	
Sustentabilidade: é preciso escutar a natureza	188
Capítulo 2 • Língua Portuguesa	
Consumir e refletir	202
Capítulo 3 • Língua Portuguesa	
Somos o que comemos	214
Capítulo 4 • Arte	
Artivismo ambiental	226
Capítulo 5 • Língua Inglesa	
Is it a sustainable world?	238
Capítulo 6 • Geografia	
Amazônia e as questões socioambientais	250
Capítulo 7 • Geografia	
Repensando o lixo	262
Capítulo 8 • História	
O Brasil no contexto das transformações do século XIX	274
Capítulo 9 • Ciências	
Energia e impactos socioambientais	286
Capítulo 10 • Ciências	
Sol, Lua, Terra e Humanidade	298
Capítulo 11 • Matemática	
Introdução ao cálculo algébrico	310
Capítulo 12 • Matemática	
Volume e grandezas proporcionais	324
Capítulo 13 • Matemática	
Equação de 1º grau e resolução de problemas	336
Referências	348

Figura 5 e 6 – Sumário

Fonte: Diálogos na EJA – (8º ano), Ação Educativa (2023).