UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA)

DEJIÁRIA SANTIAGO DE JESUS

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

UMA ANÁLISE DA MOSTRA CRIATIVA SALVADOR DE ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA NEGRA

SALVADOR, BA
2018

DEJIÁRIA SANTIAGO DE JESUS

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

UMA ANÁLISE DA MOSTRA CRIATIVA SALVADOR DE ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA NEGRA

Texto apresentado como requisito final para obtenção do grau de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual do Estado da Bahia -UNEB.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Pereira

SALVADOR, BAHIA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

J58e Jesus, Dejária Santiago de

Educação Antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos: : uma análise da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra. / Dejária Santiago de Jesus.– Salvador, 2018.
163 fls : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Antonio Pereira..
Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2018.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.Educação Antirracista. 3.Mostra Criativa Salvador de Arte, Ed. e Cult Negra.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I | Departamento de Educação | UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA | MPEJA

FOLHA DE APROVAÇÃO

"Educação Antirracista no Contexto da Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra"

DEJIÁRIA SANTIAGO DE JESUS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *(Scricto sensu)* em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em 02 de janeiro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antônio Pereira Santos
Universidade do Estado da Bahia- UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profa. Dra. Érica Valéria Alves
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Cândida Andrade de Moraes
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Dedico este trabalho a todos (as) educandos (as) participantes da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra, em todas as suas edições, que, ao acreditarem na iniciativa, nos seus potenciais e tendo a coragem de romper com a invisibilidade, apresentaram suas produções, tornando possível a sua realização.

Tributo a Martin Luther King

Sim, sou um negro de cor
Meu irmão de minha cor
O que te peço é luta sim, luta mais
Que a luta está no fim
Cada negro que for, mais um negro virá
Para lutar com sangue ou não
Com uma canção também se luta irmão
Ouvir minha voz, lutar por nós
Luta negra de mais é lutar pela paz
Luta negra demais para sermos iguais

(SIMONAL, 1971)

AGRADECIMENTOS

Inicio agradecendo a Deus, pela oportunidade estar viva e de ter recebido Seu amparo para chegar à realização deste sonho.

Aos meus "mais velhos", muitos que já se foram, e em especial ao meu pai Djalma Alves de Jesus (*In memorian*) e à minha mãe Raymunda Santiago de Jesus, pela oportunidade da vida, me aceitando com filha e me proporcionando uma formação digna, alicerçada no amor e no respeito.

Aos meus sete irmãos e irmãs: Djair, Mara, Djalmir, Djaldir, Dielson e Djuvam, pela união, cumplicidade, companheirismo e por toda compreensão em tantos momentos difíceis. Em especial, a Djane, pelo exemplo, incentivo, estímulo constantes e pelas muitas orações.

Aos meus mais novos, que são os filhos e filhas dos meus irmãos e irmã, quase meus filhos também, com os quais divido o desejo de uma trajetória iluminada e cheia de realizações: Mari, Vinícius, Deisinha, Lú, Davi, Gueguel Gabinho, Luquinhas, Lilica e Bia.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Pereira, um profissional extremamente competente e instigador, mas sobretudo humano e sensível. Tenha a certeza de que a sua parceria, seu acolhimento e sua mediação para os encaminhamentos desta pesquisa, foram determinantes para esta concretização.

À Prof.ª Dr.ª Érica Valéria Alves, por ter aceito o convite de participar da banca avaliadora, além do seu cuidado e atenção, somados ao seu profissionalismo em todas as vezes que estivemos juntas.

À Prof.ª Dr.ª Cândida Moraes, por ter aceito o convite de participar da banca avaliadora, emprestando sua experiência e suas habilidades para contribuir com o enriquecimento deste estudo.

Quero agradecer a todo corpo docente que integra o MPEJA, professores (as) aguerridos (as) e implicados (as) em colaborar para a qualificação da educação, sobretudo da EJA, não medindo esforços para dar robustez ao Programa, tanto no âmbito nacional, quanto no âmbito internacional. Nesse interim, gostaria de destacar um agradecimento especial à Prof.ª Dr.ª Graça dos Santos Costa, inicialmente minha orientadora, e que colaborou para os encaminhamentos iniciais deste trabalho e que, ao precisar dar andamento à sua carreira, soube encaminhar a mim, com zelo e cuidado, ao meu atual orientador.

Aos queridos e às queridas colegas das turmas 2, 3, 4 e 5 com as quais tive oportunidade de interagir, nos diversos momentos formativos. Deixo a todos (as) minha imensa gratidão, pelos tantos momentos ricos e determinantes, que certamente me tornaram um ser humano melhor. Destaco, respeitosamente, nomes como Angélica (Dinda), Daniela, Eduardo, Ubiraci e Ubirajara, companheiros e companheiras que, de forma singular e especial, tocaram meu coração e me incentivaram.

A minha também colega da Turma 3, mais sobretudo uma amiga, Soraia Sales que, em momentos incontáveis me fez aprender o que é solidariedade, companheirismo e empatia. Foi intermitentemente minha incentivadora e fazendo questão de me lembrar, constantemente, que eu jamais seria "uma a menos".

Também é preciso agradecer aos colaboradores da UNEB que nos auxiliaram nos trâmites administrativos ao longo do curso, com relevância para que este sonho também fosse possível, entre os quais destaco: Neide, Nildete, Carol e Sr. Antônio.

Aos colegas da Prefeitura Municipal de Salvador, pelo apoio, incentivo e colaboração nesta caminhada onde as atividades profissionais estiveram divididas com as do Mestrado, entre os quais destaco: Profª Ms. Ivete Alves do Sacramento, Prof. Dr. Eduardo Santana, Profª Ms. Daniela da Hora, Profª Ms. Juçara Rosa, Profª Adenildes Teles, Prof. Lázaro Machado, Profª Luciana Souza, Ygayara Vieira Cabral, Oilda Rejane Ferreira e Ângelo Flávio.

Como este espaço seria insuficiente para listar tantos nomes, deixo aqui, meus agradecimentos a todos e todas que, de alguma forma, colaboraram para que este momento fosse possível.

Muitíssimo agradecida!!!

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFITEAs	Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGM	Fundação Gregório de Mattos
FNB	Frente Negra Brasileira
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Trangêneros
MC	Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional Em Educação de Jovens e Adultos
ONGs	Organizações não-governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBIC- AF	Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas
PMS	Prefeitura Municipal de Salvador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
RMES	Rede Municipal de Ensino do Município de Salvador
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMUR	Secretaria Municipal da Reparação
SEPPIR	Secretaria de Promoção de Igualdade Racial
TEM	Teatro Experimental do Negro

LISTA DE GRÁFICOS, IMAGENS E QUADROS

GRÁFICOS

Gráfico 01 - Quantidade de buscas pelo termo Empoderamento no Google entre 2004 e 2017 63

IMAGENS

Imagem 01 - Logomarcas da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 75
Imagem 02 - Documentos oficiais da MC 2015..... 78
Imagem 03 - Fases de organização da Análise de Conteúdo 80
Imagem 04 - Tortura a negros escravizados 98
Imagem 05 - Tratamento desumano a negros: 1560 x 1982 98
Imagem 06 - Cenas de valorização da estética negra (V2) 99
Imagem 07 - Danças africana praticada dentro da Escola (V2) 99
Imagem 08 - Cenas do Documentário Viver Beiru (V8) 106
Imagem 09 - Cenas do vídeo Transição (V9) 107
Imagem 10 - Orixás e as providências para criar o homem (V6) 117
Imagem 11 - Atividade pedagógica sobre a África (V7) 117
Imagem 12 - Ensino da história e Cultura da África na Escola (V10) 118
Imagem 13 - Saraw do Brown (V3) 122
Imagem 14 - Desfile de moda e apresentação musical (V3) 123
Imagem 15 - Mosaico da abertura do V5 124
Imagem 16 - Prof.ª Doura em sala de aula e alunos realizando entrevista (V4) 125
Imagem 17 - Prof.ª Conceição (Esq.) e obra do artista Francisco Liberato (V5) 126

QUADROS

Quadro 01 - Elementos que caracterizam a Pesquisa 64
Quadro 02 - Distribuição de educandos (as) da R MES segundo raça/cor 68
Quadro 03 - Codificação adotada para os trabalhos do Prêmio Áfricas 82
Quadro 04 - Codificação adotada para o documento do Prêmio A África de todo (o) mundo..... 83
Quadro 05 - Codificação adotada para os trabalhos do Prêmio Curta nossa cor 83
Quadro 06 - Frequência dos temas nos documentos da MC 2015 83
Quadro 07 - Frequência das palavras-temas nas categorias 84
Quadro 08 - Transcrição das unidades significativas por documento (trechos) 85

Quadro 09 - Detalhamento dos documentos oficiais da MC 2015 89
Quadro 10 - Distribuição das categorias nos documentos da MC 2015 90
Quadro 11 - Comparativo de interpretação de imagens de negros e brancos 119

JESUS, Dejiária S. Educação **Antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos:** uma análise da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra. Dissertação de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual do Estado da Bahia – UNEB. Salvador: 2018.

RESUMO

Na presente pesquisa discute-se a problemática das questões étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos, que são de cunho racista e ideológico, e em algumas oportunidades, são invisibilizadas, numa tentativa do não reconhecimento das implicações trazidas pela diversidade étnico-racial existente no Brasil, repercutindo tanto na educação quanto em outros setores da sociedade brasileira. Nosso objetivo é compreender como apresentam-se as questões étnico-raciais numa ação pedagógica alusiva à Lei nº 10.639/03, bem como verificar-se se contemplam as demandas dos educandos (as) da EJA, a partir dos documentos oficiais da Mostra Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015, idealizada e realizada pela Prefeitura Municipal de Salvador, destinada a toda Rede Municipal de Ensino de Salvador (RMES). Pesquisa Documental, de natureza qualitativa, em que as técnicas utilizadas foram: fichamento, uso de formulário de recolha, e análise de conteúdo. No referencial teórico contou-se com as contribuições de: Freire (1986; 1996; 2000; 2001; 2003), Paiva (2003), Haddad; Di Pierro (2007), Cavalleiro (2008; 2005a; 2005b), Gomes (2012; 2005a; 2005b), Munanga (2005; 2003), Munanga; Gomes (2006), Cashmore (2000), Silva (2017; 2005), Moore (2005a; 2005b; 2007) entre outros, sem deixar de recorrer-se também, ao auxílio dos aportes institucionais que surgiram para garantir a efetivação da referida lei. A análise realizou-se mediante o auxílio das categorias: autoestima, empoderamento étnico-racial, herança histórica e cultural de africanos e afro-brasileiros e representatividade étnico-racial, tendo identificado-se que a coleção de documentos oficias da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015 contempla no seu conteúdo as questões étnico-raciais, o que os colocam em congruência com o que preconiza a Lei nº 10.639/03, mas não de forma substanciada, pois também registra inúmeros equívocos ao abordarem alguns temas, reforçando estereótipos negativos. Quanto à EJA estar contemplada, constatou-se que isto ocorre de forma muito incipiente, denunciando claramente que esta modalidade de educação não despertou a atenção nas etapas de organização e planejamento. Nosso entendimento é que, diante do comprometimento de ter lançado documentos em favor do que preceitua a Lei nº 10.639/03, mas também que possui conteúdo inapropriado, as entidades e órgãos organizadores devem considerar a possibilidade de engendrar providências para que episódios como estes não se repitam, e a título de proposição, apresentamos um Projeto de Intervenção.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Antirracista. Lei nº 10.639/03. Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra.

JESUS, Dejiária S. Anti-Racist Education in the context of Youth and Adult Education: an analysis of the Salvador Creative Exhibition of Art, Education and Black Culture. Master's Dissertation in Education of Young and Adults of the State University of Bahia State - UNEB. Salvador: 2018

ABSTRACT

In the present research, the issue of ethnic and racial issues in youth and adult education, which are racist and ideological in nature, and in some cases, are invisibilized, in an attempt not to recognize the implications brought about by the existing ethnic-racial diversity in Brazil, affecting both education and other sectors of Brazilian society. Our objective is to understand how ethno-racial issues are presented in a pedagogical action alluding to Law 10.639 / 03, as well as verifying if they contemplate the demands of the students of the EJA, from the official documents of Mostra Salvador de Art, Education and Culture Negra 2015, conceived and realized by the City Hall of Salvador, destined to all the Municipal Network of Teaching of Salvador (RMES). Documentary Research, of a qualitative nature, in which the techniques used were: filing, use of the collection form, and content analysis. In the theoretical reference, the following contributions were made: Freire (1986, 1996, 2000, 2001, 2003), Paiva (2003), Haddad; Di Pierro (2007), Cavalleiro (2008, 2005a, 2005b), Gomes (2012, 2005a, 2005b), Munanga (2005; 2003), Munanga; Gomes (2006), Cashmore (2000), Silva (2017; 2005), Moore (2005a; 2005b; 2007) among others, without resorting also to the aid of the institutional contributions that arose to guarantee the effectiveness of said law . The analysis was carried out by means of the categories: self-esteem, ethnic-racial empowerment, historical and cultural heritage of Africans and Afro-Brazilians, and ethno-racial representativeness, and it was identified that the collection of official documents of the Salvador Creative Art Show , Education and Black Culture 2015 contemplates in its content the ethnic-racial issues, which put them in congruence with what advocates Law 10.639 / 03, but not in a substantiated way, since it also registers numerous misunderstandings when addressing some subjects, reinforcing negative stereotypes. As for the EJA being contemplated, it was verified that this occurs in a very incipient way, denouncing clearly that this modality of education did not arouse the attention in the stages of organization and planning. Our understanding is that, in view of the commitment to have released documents in favor of Law 10.639 / 03, but also that it has inappropriate content, entities and organizing bodies should consider the possibility of generating provisions so that episodes such as these do not repeat, and as a proposition, we present an Intervention Project.

Keywords: Youth and Adult Education. Anti-Racist Education. Law nº 10.639/03. Salvador Creative Show of Art, Education and Black Culture.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **16**

2 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS **27**

2.1 EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL E HUMANIZADORA 27

2.2 AS INTERAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A EJA 31

2.2.1 Perfil étnico-racial dos sujeitos da EJA **37**

3 AÇÕES AFIRMATIVAS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A LEI 10.639/03: TECENDO INTERSECÇÕES **39**

3.1 AÇÕES AFIRMATIVAS: POR QUE, PARA QUE E PARA QUEM? 39

3.1.1 Ações Afirmativas especificas para educação **43**

3.2 A LEI 10.639/03 E A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 44

3.2.1 Alguns termos relevantes para a discussão sobre Educação Antirracista no Brasil **51**

4 A PESQUISA DOCUMENTAL COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE ANALISE DA AMOSTRA CRIATIVA SALVADOR DE ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA NEGRA **66**

4.1 O PROCESSO INICIAL DA INVESTIGAÇÃO 66

4.1.1 Pesquisas qualitativas em Educação **68**

4.1.2 A Pesquisa Documental **69**

4.1.3 Técnicas de coleta dos dados **71**

4.1.4 O contexto pesquisado **71**

4.1.5 Caracterização do *corpus* da investigação **72**

4.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS 79

5 ANÁLISE CRÍTICA DA MOSTRA CRIATIVA SALVADOR DE ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA NEGRA 2015 **88**

5.1 AUTOESTIMA 91

5.1.1 Prêmio Áfricas **92**

5.1.2 Prêmio A África de todo (o) mundo **95**

5.1.3 Prêmio Curta nossa cor **97**

5.2 EMPODERAMENTO ÉTNICO-RACIAL 100

5.2.1 Prêmio Áfricas **101**

5.2.2 Prêmio A África de todo (o) mundo **103**

5.2.3 Prêmio Curta nossa cor **1055**

5.3 HERANÇA HISTÓRICA E CULTURAL DE AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS 109

5.3.1 Prêmio Áfricas 109

5.3.2 Prêmio A África de todo (o) mundo 114

5.3.3 Prêmio Curta nossa cor 116

5.4 REPRESENTATIVIDADE ÉTNICO-RACIAL 119

5.4.1 Prêmio Áfricas 121

5.4.2 Prêmio A África de todo (o) mundo 121

5.4.3 Prêmio Curta nossa cor 122

5.5 CRÍTICA AOS DISCURSOS ENCONTRADOS NOS DOCUMENTOS: ENTRE CONTRADIÇÕES E EQUÍVOCOS EPISTEMOLÓGICOS 126

5.5.1 Sobre os conteúdos contemplados nos documentos da MC 2015 127

5.5.2 Sobre a apresentação dos documentos da MC 2015 129

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 130

REFERÊNCIAS 135

APÊNDICES 144

ANEXOS 158

1 INTRODUÇÃO

Me gritaram negra!
Tinha sete anos apenas, apenas sete anos. Que sete anos? Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua me gritaram negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
"Sou por acaso negra?"
Me disse: SIM!
"O que é isso, ser negra?"
(GAMARRA[1], 1969)

Este estudo, tomando por base a perspectiva de uma Educação Antirracista, ocupou-se dos impactos da implementação da Lei nº 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino do Município de Salvador (RMES), a partir de uma ação pedagógica em que educandos e educandas atuaram na produção de textos, composições musicais e vídeos: a Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015. Uma proposta que facultou o registro da produção de conhecimentos destes sujeitos que, em geral, não experimentam o lugar de protagonistas no seu processo de ensino-aprendizagem.

A Lei nº 10.639/03, também conhecida como a Lei Antirracista, que alterou a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao introduzir o artigo 26A, trouxe a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas, e o artigo 79B, determinando que passasse a ser celebrado o dia 20 de novembro no calendário escolar, como o Dia da Consciência Negra, em homenagem ao líder negro Zumbi dos Palmares. Em 2008, a Lei nº 11.645/08 trouxe nova alteração a LDBEN, acrescentando no artigo 26A, a obrigatoriedade do ensino referente aos indígenas.

No Brasil, o alcance de uma Educação Antirracista estará vinculado à ressignificação da identidade étnica e cultural historicamente estabelecidas, passando a legitimar o fato de que diversos povos, além dos europeus, também contribuíram de forma significativa para a formação do povo brasileiro, admitindo-se uma perspectiva multiétnica e multirracial. Desta maneira, torna-se uma agenda complexa e multidisciplinar, que exigirá a efetivação de um planejamento a médio ou longo prazo. Pois, para além de proporcionar a propagação de valores,

[1] De acordo com Almeida; Cortez (2017), a poeta, coreógrafa, estilista Victoria Eugênia Santa Cruz Gamarra nasceu em 1922, na província de La Vitoria, localizada na cidade de Lima/Peru. No seu poema *Me gritaron negra* está registrado um episódio vivido na sua infância, onde outras crianças fizeram-lhe críticas em razão dos seus traços fisionômicos de negra, momento que muito a impactou. Aos 36 anos, Victoria formou o *Grupo Cumanana*, juntamente com outros negros e negras, com o objetivo de promover a arte e a cultura afro-peruana.

atitudes e ideias que valorizem a diversidade, tende a influenciar mudanças concretas de cunho socialmente equitativos.

Em 2016, uma publicação lançada pela Organização das Nações Unidas (ONU), por ocasião do início da Década Internacional dos Afrodescendentes[2], afirmou que a população afrodescendente encontra-se no contingente populacional dos indivíduos mais pobres e marginalizados de todo o Planeta, sendo alvo de altos números de óbitos na infância, juventude e de mortes maternas, além de enfrentar dificuldade de acesso aos direitos da educação, saúde, moradia, seguridade social, entre outros. Este panorama reflete as consequências históricas do regime escravocrata implantado no século XV, que alvejou, de forma perversa, milhões de indivíduos do continente africano.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da publicação da **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2016**, afirmou que, no ano de 2015, mais da metade (53,9%) dos participantes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios[3] (PNAD) se declararam da cor ou raça preta ou parda, ou seja, negros[4], ao passo que o percentual dos que se declaravam brancos foi de 45,2%. Neste estudo, foram avaliados aspectos da saúde, moradia, empregabilidade, insegurança alimentar, entre outros aspectos, nos quais, pelos dados apresentados, foi possível constatarmos que, de maneira análoga à afirmação da ONU, a desigualdade social vigente no Brasil, prejudica consideravelmente a população negra.

Ainda que levemos em consideração os avanços conquistados no Brasil nas duas últimas décadas, dados oficiais em relação à escolarização dos brasileiros reforçam a existência de desigualdades entres pessoas negras e não negras[5]: a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos de idade ou mais, era 13,7% para pessoas negras, ao passo que entre as pessoas não negras era de 5,7%. Um percentual de 8,5% da população brasileira é extremamente pobre, onde 70,8% deste quantitativo é composto por famílias de pessoas negras, grupo este que

[2] A Década Internacional dos Afrodescendentes foi proclamada pela Assembleia Geral da ONU, pelo período de 2015 a 2024, através da Resolução 68/237, com o objetivo de criar estratégias de fortalecimento de ações nacionais, regionais e internacionais em favor da garantia e acesso aos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos de pessoas de afrodescendentes, bem como sua participação plena e igualitária em todos os aspectos da sociedade. Fonte: http://decada-afro-onu.org/plan-action.shtml.

[3] De acordo com informações obtidas no site do IBGE, a PNAD é uma pesquisa por amostra probalística, que abrange todo país, com vista a produzir informação sobre a situação do desenvolvimento socioeconômico dos habitantes.

[4] Esta pesquisa considerará pessoas negras como o quantitativo resultante das pessoas que se autodeclaram como sendo pretas e pardas, conforme critério adotado pelo IBGE.

[5] Decidimos, também, fazer referência ao somatório das pessoas autodeclaradas como brancas ou amarelas, como sendo não-negras.

declarou não possuir nenhum rendimento ou obterem renda mensal per capita de até R$ 70,00. Para os rendimentos médios resultantes da atividade laboral, homens não-negros recebiam R$1.817,70, enquanto os homens negros R$ 952,14.

Esses dados explicitaram as desigualdades no país e qual o segmento populacional é diretamente atingido. Passos (2005) enfatiza a gravidade destas desigualdades e a dificuldade de escolarização, baseando-se em estudos que analisam materiais didáticos utilizados em escolas, dados fornecidos pelo IBGE, pesquisas que se ocupam de investigar como são tratadas as crianças negras na escola, os conteúdos contemplados nos currículos oficiais, os detalhes das relações professores/educandos e os dados do fracasso escolar. E conclui que o sistema educacional brasileiro caracteriza-se como excludente, sendo determinante para a manutenção da desigualdade econômica e a má-distribuição de renda, sendo o racismo e a discriminação racial, elementos chaves na raiz da questão.

As pessoas que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos níveis fundamental e/ou médio na idade própria, de acordo com o Art. 37 da LDBEN, têm direito assegurado à Educação de Jovens e Adultos. A apreciação de estudos no campo da EJA aponta que o seu público frequentador é comumente descrito como indivíduos pobres, desempregados ou pertencentes ao mercado informal, empregadas domésticas, sendo em grande número são negros e negras. Assim, os negros são contingente da população brasileira que, historicamente, esteve alijado do processo de aquisição de direitos e, por conseguinte, experimentou os danos da discriminação racial e do racismo, estes que, por sua vez, são eixos estruturantes da desigualdade social do país.

Para a pesquisadora Eliane Cavalleiro (2005a), a educação brasileira não contempla uma reflexão sobre as relações raciais no desenrolar do planejamento das suas ações, e, consequentemente, não fala sobre como o racismo, o preconceito e a discriminação raciais influenciam nas desigualdades percebidas na sociedade, o que ocasiona relações desrespeitosas no cotidiano escolar. Desta forma, o Brasil que é caracterizado historicamente como colonizado, escravocrata e, mesmo tendo passados 130 anos após o anúncio do fim da escravidão, ainda ensaia promover mudanças nas suas políticas educacionais e nos seus sistemas de ensino que resultem numa mudança de cunho equitativo.

Já Oliveira (2014) acredita que a luta do Movimento Negro[6] somada à medida governamental de criar a legislação específica no campo da Educação, ocasiona forçosamente

[6] Para fins deste estudo, trataremos Movimento Negro a partir das considerações de Santos (2002). Para ele, corresponde à reunião de entidades e/ou pessoas que reivindicam direitos e oportunidades, com vistas ao alcance de igualdade para todos os cidadãos, por meio de ações concretas.

a ressignificação de conceitos epistemológicos sobre a identidade nacional dos seus sujeitos e provoca o questionamento sobre a manutenção dos marcos civilizatórios que privilegiaram historicamente uma única matriz: a europeia. Prossegue ponderando sobre a importância da ação docente, que tem uma responsabilidade intrínseca no tocante à aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11645/08, ocasionando a necessidade de que mudem suas posturas profissionais, na medida em que os princípios fundadores de suas formações sejam ressignificados.

Ao confrontarmos as falas de Cavalleiro (2010) e Oliveira (2014), que abordam educação e racismo, sem um direcionamento para a EJA, consideramos desafiadora a iniciativa desta investigação, já que o racismo hostiliza a população de jovens e adultos não somente no campo educacional, conforme já argumentamos. Afinal, a ausência ou a interrupção da frequência à Escola se dá por diversos motivos, assim como, entre o início ou retorno à escolarização desses sujeitos existiu uma lacuna de tempo que não poderá lhes ser devolvido.

No tocante ao município de Salvador, um diagnóstico encontrado no Planejamento Estratégico 2013 – 2016 da PMS, na área temática Justiça Social, denuncia que o município está permeado de contrastes sociais, determinando altos índices de desigualdades raciais e de gênero. Ou seja, pode-se observar que diferentes fontes apontam para uma realidade inegável: estamos marcados por uma perversa desigualdade social, que prejudica indiscutivelmente a população negra. Para situar a EJA na população do município, verificamos nos dados publicados pela SMED que esta modalidade tem 17.914 alunos (as) matriculados (as), dos (as) quais 15.333 se autodeclararam negros (as).

Neste sentido, reconhecendo a estreita relação que a cidade de Salvador tem com as referências identitárias africanas, mas também os inúmeros anúncios de negação desta identificação, enxergamos, neste estudo, a possibilidade de contemplar o desvelamento de documentos resultantes de uma ação educativa, que se insurge ao comum. Ao oferecermos visibilidade à produção acadêmica dos discentes, nos parece ser uma atitude que agrega à discussão sobre o campo da EJA e ao Programa de Pós-Graduação Em Educação Mestrado Profissional Em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

Para falar de implicações, retomo os versos da epígrafe, buscando inspiração nos escritos de Victória Santa Cruz (1969), que descreve uma cena com a qual muito me identifico. Sigo referenciando-me pela escritora Conceição Evaristo (2016), ao dizer que o ato de escrever sobre a história dos seus antepassados faz com que expurgue a sua dor, onde complemento que a minha decisão de contemplar a temática da Educação Antirracista e a Educação de Jovens e Adultos na minha experiência formativa do Mestrado, não foi uma escolha aleatória, mas, sim,

um instrumento para reverenciar os que vieram antes de mim, os que estão comigo neste tempo, e aos muitos que ainda virão, para que, de forma semelhante a Evaristo, também possa dar vazão aos meus sentimentos.

Como grande parte dos brasileiros, nasci numa família de pessoas negras, com o detalhe de que foi na família de meu pai que estavam os indivíduos mais "retintos[7]". Parte da família de minha mãe é formada por pessoas de cor da pele "mais clara", podendo em alguns contextos não serem consideradas negras. Contudo, foi a minha família paterna que esteve mais próxima da minha constituição, enquanto indivíduo e mais influenciou a minha formação, de tal modo, que foi sendo entendida e assimilada como a "minha família" de fato.

No tocante às questões étnico-raciais, durante minha infância, adolescência e alguns anos da fase adulta, muitas lembranças foram silenciadas. Em casa, na escola, no convívio junto aos amigos, não haviam discussões sobre problemáticas desta natureza: Por que, nós negros, não nos reconhecíamos nas ilustrações dos livros didáticos? Por que a imagem de pessoas negras, na grande maioria das vezes, é atrelada a um lugar de desprestígio social? Por que num país de maioria de pessoas negras, a presença delas não se consolida nos espaços de poder? O que todas estas constatações diziam a respeito de mim, a meus familiares e a toda uma coletividade brasileira? O que a Educação e a Escola tinham a ver com tudo isto?

Como sempre fui tímida e introspectiva, cresci considerando esta característica "normal" e, durante muito tempo, guardei a opinião de que, se havia algo de errado, era comigo. Não tinha a dimensão da forma perversa com que os reflexos do racismo haviam agido em mim e do quanto as minhas características físicas influenciavam na primeira referência do outro, ao olhar para mim, pois, antes que soubessem meu nome, minha religião, meu estado civil, a qual partido político sou afiliada, entre outros aspectos, já haviam determinado a qual raça eu pertenço e, junto a esta categorização, uma série de associações em relação a ela, sem que eu necessitasse pronunciar uma palavra sequer.

Possuo formação técnica em eletrotécnica pela Escola Técnica Federal da Bahia e após duas tentativas que foram interrompidas, por questões de saúde, graduei-me na Licenciatura em Pedagogia, na UNEB, exercendo a docência por um curto período. Ingressei como técnica administrativa na Prefeitura Municipal de Salvador (PMS) através de concurso público em 2006, e em 2007, fui redistribuída para Secretaria Municipal da Reparação (SEMUR). Não tinha o menor entendimento de como seriam minhas atividades e meu desempenho, visto que a

[7] Indivíduos que tem a cor da pele acentuadamente escura; pretos.

SEMUR é a instância responsável por planejar, coordenar e executar, bem como mobilizar as ações voltadas para garantir a igualdade de direitos de raça, em articulação com instituições públicas e privadas, entidades do terceiro setor e outros segmentos da sociedade, no município de Salvador.

No desempenhar de funções junto à SEMUR foi possível a aproximação com as reivindicações vinculadas aos segmentos da população negra (comunidades tradicionais, quilombolas, capoeiristas, pessoas LGBT, entre outros), que se confundem com o segmento social de minha origem e de onde também se originam grande parte dos educandos da EJA. Comecei a atuar em várias frentes que me eram totalmente desconhecidas: conferências (municipais e estaduais), conselhos, grupos de trabalho, entre outros. Buscava aprender e interagir com pessoas que trabalhavam há mais tempo e /ou militavam no Movimento Negro. As questões pertinentes à solidez do racismo e seus efeitos iam surgindo e fazendo sentido com a minha trajetória de vida, fazendo com que descobrisse que sabia muito, sem saber que sabia.

Já a minha aproximação com a EJA pode ser narrada através de vários momentos. No contexto familiar, por exemplo, tive pais, avós, tios que tiveram a escolaridade interrompida, sendo que para todos, a causa foi a necessidade de trabalhar. Mas, posso destacar a memória que guardo da minha avó paterna e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Ela nunca havia frequentado uma Escola, e no início da década de 70, foi inscrita num núcleo que funcionava no subúrbio ferroviário de Salvador (Periperi). Era curioso e estranho para aquela menina, perceber que as suas tarefas da escola se assemelhavam com as da sua avó, que já sabia tantas coisas, que gerenciava a família, empreendia produzindo e negociando iguarias na sua residência, lhe ensinava tantos valores, mas que não sabia ler?

Outro momento, foi em meio a minha formação do Ensino Médio, que por ter duração de três anos e meio (sete semestres), o sétimo tinha que ser cursado junto o estágio curricular, sendo os (as) alunos (as) compelidos (as) a comparecerem no turno da noite, após a jornada de trabalho, vivenciando o lugar de aluno (a) da EJA. A Instituição oferecíamos refeição antes do início das aulas, que tinham aconteciam entre 18:40h e 22h, com um pequeno intervalo. Este período, exigiu um esforço maior da turma, pelo desempenho das obrigações ao longo do dia serem somadas às do acompanhamento das disciplinas específicas da formação técnica, visto que haviam muitos que não trabalhavam antes, como era o meu caso.

E por último, relato também, minha experiência de atuar com alunos da EJA, na modelo de reforço escolar, para aqueles (as) que apresentavam dificuldade em acompanhar o modelo adotado na Escola. Houve casos em que ensinava sem remuneração (vizinhos/conhecidos) e em

outros, mediante pagamento. Os relatos eram sempre da incompatibilidade com a forma que o professor ensinava, o aligeiramento dos cursos e a sobrecarga de conteúdos, além de alguns (as) desejarem que os (as) ajudassem a se prepararem para as provas da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) e/ou concursos públicos. Comecei a realizar esta prática desde minha adolescência, na minha residência, localizada em Periperi.

Ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia, no sétimo semestre foi ofertada uma disciplina "Educação de pessoas jovens e adultas", com carga horária de 45h. Foi a primeira possibilidade de refletir sobre uma atividade que já havia experimentado enquanto aluna e professora, sendo apresentada aos marcos legais, aos impasses pedagógicos mediantes a adoção de práticas inapropriadas para os sujeitos da EJA e o viés histórico de negação do acesso à escolarização. Com a oportunidade de cursar o Mestrado, vislumbrei a oportunidade de me instrumentalizar de fato para atuar no campo da EJA, num viés da educação escolar, mais também em outras frentes, através do meu fazer como servidora pública.

Neste contexto, surgiram as primeiras teias que desembocaram na problemática que deu origem a esta pesquisa: ao receber a designação para tarefa[8] relativa à efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08[9] na Rede Municipal de Ensino, voltei a me indagar se estaria qualificada para tanto. Antigos questionamentos se ampliaram e ganharam força no meu interior: O que eu sabia sobre ser negra? De onde emergiriam meus conhecimentos sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena? Como eu contribuiria? De onde surgiriam meus argumentos para sustentar discussões vindouras? Bastava ter a cor da pele preta para estar pronta para cumprir tal agenda?

Por determinação de um Decreto, publicado em 2013, quando se completava a primeira década da promulgação da Lei nº 10.639/03, a PMS determinou a criação de um Grupo de Trabalho Intersetorial, com a participação de representantes de secretarias municipais e da sociedade organizada, através dos Conselhos. Na SEMUR, foram designados alguns representantes, sendo que eu estava inclusa na relação dos que deveriam realizar tal tarefa, desafiadora pela complexidade e pelo ineditismo, pois não haviam referências para nos servir de modelo.

[8] Esta tarefa será melhor detalhada no Capitulo 3.

Dei-me conta que não sabia quase nada ou pouquíssimo sobre os conteúdos a serem discutidos. Percebi, por diversas vezes, os olhares causadores de incômodos em tarefas anteriores, como se todo tempo me relembrassem que não estava legitimada para estar ali. Foi um processo tenso enfrentar o complexo de inferioridade que mantinha pela história dos meus ancestrais africanos e desconstruir a ideia que fora tão fortalecida durante meu processo formativo, passando a considerar que a importância que a cultura europeia teve para a formação do Brasil, não foi superior à de outros povos, com especialidade, aos africanos e indígenas.

Ali começou o processo de busca, pesquisa, escuta de falas fundamentadas no pertencimento identitário da temática étnico-racial e, à medida em que o tempo passava, eu me implicava pelo desafio de trabalhar com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, sem, no entanto, deixar de observar e questionar-me sobre a ação e a justificativa do modo de agir dos meus pares: será que eles experimentariam inquietações semelhantes às minhas? Neste mesmo período, se deu meu ingresso no MPEJA e, com ele, a ideia de levar esta temática para a academia, uma vez que já era uma pauta encampada por mim, na SEMUR.

O Grupo de Trabalho desenvolveu atividades direcionadas aos ambientes escolares, relacionadas às relações étnico-raciais existentes no ambiente escolar. Contudo, não existiu uma ação paralela que avaliasse se os efeitos destas atividades foram exitosos ou não, se promoveram modificações, ainda que incipientes, na aplicabilidade nos currículos e nos Projetos Político-pedagógicos (PPP) das unidades escolares integrante da Rede Municipal e, ainda, se elas possibilitaram o enfrentamento e o combate a práticas discriminatórias nas relações cotidianas ocasionadas pelo Racismo Institucional. No bojo destas atividades, estava a Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra.

O Projeto da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra teve como público alvo os (as) alunos (as) da Rede Municipal de Salvador, professores (as), gestores (as), coordenadores (as) e demais membros da comunidade escolar, tendo como objetivo inicial dar visibilidade aos projetos contemplativos às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que já vinham sendo desenvolvidos nas unidades escolares, valorizando o esforço e apontando a efetividade do cumprimento da legislação, além de possibilitar o fomento de novos projetos, sobretudo, nas escolas mais descompromissadas com esta agenda.

Em razão de ser uma das integrantes da equipe de técnicos que estava à frente do planejamento e organização da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra, foi possível ter contato com a atuação de educandos da EJA numa situação de destaque, sendo sujeitos da sua aprendizagem, autores e co-autores de produções artísticas que anunciavam

propostas antirracistas, o que não ocorre frequentemente nas produções dessa modalidade. Por tal motivo, decidi, nesta pesquisa, não exaltar a falta, a ausência ou a negação tão recorrente da abordagem na EJA, mas, sim, o protagonismo de educandos (as).

Desta forma, propondo ampliar o meu campo de atuação, tanto no âmbito técnico, quanto no acadêmico, optei por revisitar documentos publicados pela Mostra Criativa, inaugurando uma análise sobre as colaborações para a Educação Antirracista que oferecem. As inúmeras reflexões e aproximações experimentadas, frente ao aprofundamento dos estudos relacionados à EJA, auxiliaram o caminho para a formulação das seguintes questões de pesquisa: **Como se apresentam as questões étnico-raciais nos documentos oficiais da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015? Nelas estão contempladas as demandas da EJA?**

Para responder a tais questões, foi necessário considerar as demandas específicas apresentadas pelo público atendido pela EJA, a partir das contribuições dos aportes institucionais surgidos para assegurar a efetivação da Lei nº 10.639/03, ao recomendarem uma Educação Antirracista e, desta forma, analisar os documentos. Assim, esta investigação teve como objetivo geral: Compreender como se apresentam as questões étnico-raciais dos documentos oficiais da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015, bem como, averiguar se nestas questões estão contempladas nas demandas da EJA.

Em continuidade, adotamos os seguintes objetivos específicos:

a) contextualizar o histórico da EJA, destacando como as questões étnico-raciais estão refletidas nesta modalidade de ensino;

b) apresentar pressupostos históricos para o surgimento das ações afirmativas destacando a promulgação Lei nº 10.639/03 enquanto uma estratégia da Educação Antirracista, os aportes que surgiram para a sua regulamentação desta Lei e as especificidades em relação à Educação de Jovens e Adultos; e

c) analisar os documentos oficiais da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015, com vistas a identificar como estão postas as questões étnico-raciais e, também, se estas contemplam as demandas dos educandos (as) da EJA.

Este estudo abarcou uma pesquisa exploratória, do tipo documental que, de acordo com Gil (2002), é a que se ocupa do estudo de materiais que não foram alvo de análise sistematizada, ou daqueles que permitem algum tipo de contribuição após a conclusão da investigação. Adotamos a abordagem qualitativa, em razão do interesse nos sentidos e significados expressos

nos trabalhos que compõe cada um dos documentos que, nesta pesquisa, serão uma revista de textos, um CD de composições musicais e um DVD com vídeos.

Como técnica de pesquisa, utilizamos fichamento e formulários elaborados exclusivamente para a coleta de dados e posterior formulação das categorias empíricas. Para tratamento dos resultados, optamos por usar a técnica de análise de dados, entendida por Franco (2008), como aquela que, com base na mensagem trazida, busca compreender as elaborações que expressam, estejam estas mensagens verbalizadas oralmente ou de maneira escrita, gestualizadas ou através de imagens.

Assim sendo, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos, sendo que, nesta seção introdutória, encontra-se uma contextualização do tema escolhido, partindo de uma série de constatações sobre a presença do racismo na sociedade brasileira, inclusive no campo educacional. Em sequência, apresento minhas implicações com a temática escolhida, o problema de pesquisa, os objetivos pretendidos (geral e específicos) e os procedimentos metodológicos utilizados.

No segundo capítulo, que está sob o título *As questões étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos*, trazemos a discussão da educação como um processo inerente e necessário ao ser humano, para além da escolarização. Segue-se um breve histórico da EJA no Brasil, com inserções sobre a ação colaborativa do Movimento Negro na efetivação deste direito, reivindicando junto às autoridades responsáveis e promovendo oportunidades e, ainda uma aproximação sobre os sujeitos educandos da EJA e as questões étnico-raciais.

O terceiro capítulo, nomeado de *Ações Afirmativas, Educação Antirracista e a Lei nº 10.639/03: tecendo intersecções*, propõe uma discussão sobre o surgimento das Ações Afirmativas, quais os seus objetivos e como se justificam, dando ênfase ao atendimento no campo da Educação. Na continuidade, registros sobre a promulgação das Leis nº 10.639/03 e o favorecimento de uma Educação Antirracista, destacando a necessidade de estratégias para garantir a efetividade da implementação da referida legislação e, também, alguns termos e conceitos relevantes para a discussão sobre uma Educação Antirracista.

No quarto capítulo, encontram-se o delineamento do percurso metodológico (desde as características desta pesquisa), o detalhamento dos pressupostos histórico-metodológicos da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015 e de como se constituíram os prêmios que deram origem aos documentos analisados, além de uma seção, na qual

descrevemos a trama de procedimentos operacionais, desde a formulação do projeto de pesquisa à construção do texto final desta dissertação.

No quinto capítulo, reservamos a apresentação dos resultados da pesquisa, norteando-nos com o auxílio da técnica de análise de conteúdo, na perspectiva das recomendações de Bardin (2016) e Franco (2008)

. Organizamos considerações sobre cada um dos três documentos, a partir de quatro categorias empíricas: Autoestima; Empoderamento étnico-racial, Herança histórico-cultural afrodescendente e Representatividade étnico-racial.

Finalmente, as considerações finais trazem a recapitulação das proposições que embasaram a pesquisa, os meios pelos quais a desenvolvemos, pontuando entraves e as saídas encontradas, além de como foram os resultados obtidos e as perspectivas possíveis de serem apontadas, tendo optado pela elaboração de um Projeto de Intervenção a ser apresentado aos órgãos e entidades proponente da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e cultura Negra, com proposições para uma nova edição e/ou para outras iniciativas contemplativas às recomendações das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

2 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capitulo, buscamos discutir as associações entre educação, EJA e as questões étnico-raciais no contexto brasileiro, realizando uma revisão bibliográfica a partir das contribuições de estudiosos destes campos.

Revisitamos o conceito de educação no seu sentindo amplo, para discorrermos, de forma breve, sobre a institucionalização da EJA no país, evidenciando a participação do Movimento Negro neste processo, em razão de, historicamente, a população negra ocupar um quantitativo significativo nesta modalidade.

2.1 A EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL E HUMANIZADORA

É de autoria do ativista Nelson Mandela, segundo *Kadlubitski* e Junqueira (2009), uma frase que afirma que os seres humanos não nascem odiando uns aos outros e que, para que isto ocorra, é preciso que estes sejam ensinados.

E continua sua afirmação dizendo que, em contraposição, pode haver um ensino que oriente para a não rejeição, o respeito e a aceitação das diferenças, sejam elas étnico-raciais, de origem social, de credo religioso ou outras. Este pode ser o princípio representativo dos pilares de uma Educação Antirracista, na qual a diferença não significaria inferioridade e, por isso, não implicaria num juízo de valor.

O ato de educar-se é inerente ao ser humano, visto que a educação é um processo presente na vida de todos, independentemente de onde se nasça, cresça ou estabeleça vínculos de convivência. A educação é constituída de ações que envolvam cuidados com o corpo, acesso ao conhecimento produzido historicamente, regras de convivência, valores que contribuem com a formação de um ser para garantir-lhe condições de sobrevivência e existência no mundo, numa alternância dos atos de ensinar e aprender.

Brandão (1981, p. 7) apresenta argumentos nesta perspectiva, ao dizer que

> ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Seguindo a lógica defendida pelo autor, nossas vidas estariam relacionadas não a uma única e solitária educação mas, sim, a inúmeras possibilidades de "educações". O que permite que se deduza que a possibilidade de acessar, interagir e relacionar com uma multiplicidade de práticas educativas é um elemento demarcatório de diferenciações entre os seres humanos, podendo isto ser um elemento agregador de privilégios, já que, apesar do seu caráter múltiplo, nenhuma educação é desprovida de intencionalidade.

O educador Paulo Freire, que imprimiu na sua trajetória de vida ousadia, ideias originais e coerência aos princípios que defendia, asseverava que a educação precisa ter como pano de fundo a humanização dos indivíduos. Descreveu o ato de educar como sendo "um ato de amor" (FREIRE, 2000, p. 104), mas também intermitente. Discorda da tese que classifica os seres humanos entre os que são educados e os que nãos são e admite que ela pode ser mensurada, mas não de forma absoluta, incontestável.

Em busca de ponderar sobre a educação num viés sociológico, consideramos as palavras de Freitag (1980), quando esta autora afirma que o processo educacional traz conceitos e hábitos desconhecidos aos indivíduos, levando-os a confrontarem o que já possuem e, em paralelo a isto, proceder assimilações e passarem a reproduzir novo comportamento social. Ela diz, ainda, que o indivíduo traz consigo uma natureza e conforme, sua educação, adquire uma outra que o habilita a viver em sociedade, dando prioridade às necessidades da coletividade, antes das necessidades pessoais.

Assim, o ideal da educação seria o de reproduzir uma ordem social concebida como perfeita e necessária, através da transmissão, de geração a geração, das crenças, valores e habilidades que tornam um homem tão mais perfeito quanto mais preparado para viver a cidade a que servia. E nada poderia haver de mais precioso a um homem livre e educado, do que o próprio saber e a identidade de sábio que ele atribui ao homem (BRANDÃO, 1981).

Segundo Freire (1996), há no centro da educação, a "curiosidade epistemológica", que consiste no elemento motriz que impulsiona as apredizagens embasadas na criticidade. Desta forma, indagando-se sobre a sua posição no mundo e sobre seu processo relacional com o outro e com o mundo, o indivíduo abre espaço para o alargamento do seu potencial de conscientização da realidade. Este processo é passível de mediação, mas não acontece por repasse ou transmissão realizada por outrem.

Em relação à Educação Antirracista, entendemos que as ideias de Mandela e Freire estabelecem um diálogo que converge para sua conceituação, ainda que ambos não tenham usado tal nomenclatura.

Justificamos este entendimento ao confrontarmos às ideias do trecho inicial deste capítulo o posicionamneto de Freire (2001), quando este diz que

> não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor da minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não pode ser esquecida na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (FREIRE 2001, p. 10).

Ao também admitir que o homem é um ser de relações, a educação antirracista busca interferir no processo educativo destas, de maneira a oferecer um novo paradigma que desconstrua a visão unilateral historicamente elaborada e privilegia alguns referenciais civilizatórios, em virtude da inferiorização de outros. Pois, se nada for proposto e realizado não vislumbraremos nenhum avanço ou mudança, já que a educação para atender ao princípio de humanização não pode se distanciar de atividades baseadas em trocas entre os sujeitos, privilegiando a convivência e o aprendizado mediante as diferenças.

Estamos caminhando para a terceira década do século XXI e postulados criados há vários séculos ainda vigoram amplamente na atualidade. Já foram descritos alguns dados estatísticos que espelham como a sociedade brasileira, que se constitui enquanto nação com uma composição multirracial, ainda trata desigualmente os descendentes de cada uma das matrizes que a compõem, a exemplo da negação de direitos fundamentais que garantem a dignidade humana. E, mais uma vez, Freire (1996) traz palavras extremamente alinhadas com a contemporaneidade, apesar de ter falecido há mais de vinte anos e não ter alcançado os avanços na política de Direitos Humanos das últimas décadas:

> [...] vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude os negros sujam a branquitude das orações [...] (FREIRE, 1996, p. 36).

Nesta fala, está contida a indignação e a denúncia da manutenção de uma condição histórica social de desfavorecimento de segmentos sociais, advinda dos tempos coloniais. O autor, com suas premissas, ilustra várias pautas que impelem agendas aos governantes da atualidade, mediante a implementação efetiva de legislações em vigor e a atuação do

movimento social, no controle e monitoramento de políticas, tais como: combate ao emprego infantil, conflitos de demarcação de terras, genocídos da população negra e indígena, os indíces alarmantes do feminicído, a crueldade da intolerência religiosa, a violência contra a população LGBT, dentre outros.

Nesta investigação, há uma pretensa intenção de alargar as lentes destas consequências refletidas na parcela da população que é integrante da EJA, uma modalidade de educação que é fruto da falha do sistema educacional em prover meios para que cada cidadão, além de frequentar a escola em idade apropriada, tenha acesso garantido a um ensino de qualidade e que reconheça suas especificidades enquanto indivíduo.

Segundo Romão (2005), há carência de informações sobre a história da educação da população negra em épocas mais remotas, e isto deve-se à omissão nos conteúdos oficiais da disciplina História da Educação, o que torna necessário que haja o incentivo ao incremento de pesquisas nessa área. A autora considera que uma robusta produção de conhecimentos da temática e a introdução de conteúdos sobre as trajetórias educacionais dos negros nos cursos de formação de professores pode contribuir com a qualificação destes, oferecendo-lhes condições de lidar respeitosamente com a diversidade cultural do Brasil e, de fato, iniciar os caminhos de uma Educação Antirracista.

A autora defende que as linhas de pesquisas, sobretudo no âmbito das pós-graduações, se voltem para o estudo da educação dos afro-brasileiros sem que desconsideremos os avanços trazidos após as alterações na legislação, pois a histórica vigência de uma concepção eurocêntrica de Brasil que ainda permeia o espaço acadêmico é considerada como elemento dificultador para o acesso de pesquisadores interessados em estudos na temática étnico-racial. Essa resistência pode de ser entendida de várias formas, inclusive pela "carência de orientadores interessados nessa temática de estudo" (ROMÃO, 2005, p. 27).

Apenas como exemplo ilustrativo, assinalamos o panorama verificado no Programa de Pós-graduação *Scricto sensu* no qual esta pesquisa está inserida: o MPEJA, criado em 2013. As pesquisadoras Laffin e Dantas (2015), ao realizarem um estudo sobre as investigações realizadas no campo da EJA no Estado Bahia, no contexto dos cursos de mestrado e doutorado, só contabilizaram quatros trabalhos que relacionam a EJA às questões étnico-raciais, sendo que nenhum deles esteve vinculado ao citado Programa.

No espaço temporal em que esta pesquisa foi desenvolvida, já nos foi possível contabilizar três produções no repositório do Programa, apresentadas entre os anos de 2016 e 2018:

a) A Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do centro territorial de Educação Profissional do sertão produtivo – Caetité/Ba: um estudo no curso técnico em secretariado – Proeja (PIMENTEL, 2016);

b) As questões étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos em prisões: um estudo de intervenção pedagógica formativa de professores da penitenciária de Serrinha – Ba (SANTOS, 2018); e

c) A história e cultura afro-brasileira no currículo da EJA: sentidos e significados atribuídos por docentes de uma escola da Rede Estadual de Salvador – Ba (SANTOS, 2018).

Acreditamos que tais pesquisas consistem num importante, significativo e impulsionador acréscimo para que mais pesquisadores (as) proponham discussões que colaborem para que haja a compreensão e a instituição de uma Educação Antirracista, certamente um instrumento pedagógico eficaz para que repensemos as diferenças étnicas e culturais, descontruindo práticas e conceitos estereotipados, substituindo-os pelo respeito à diversidade.

2.2 AS INTERAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A EJA

A LDBEN nº 9.394/96 define, no capítulo II, seção V, a Educação de Jovens e Adultos como sendo aquela "destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria"(BRASIL, 1996). Este alijamento tem consequências que refletem em várias áreas das suas vidas, sendo demarcatória para as injustiças sociais que assolam o Brasil.

A sociedade civil organizada, através das ações do Movimento Negro Brasileiro, possui um legado consistente no que se refere às lutas e enfrentamento para a democratização da educação, segundo nos afiança Cruz (2005). A autora afirma que, embora os registros históricos oficiais tratem de invisibilizar os feitos, a atuação abarca a "[...] prática organizativa e militante [...], a formação para cidadania no combate ao racismo e a luta pelo direito de

igualdade e oportunidades, quanto pelas ações e práticas educativas que têm a escolarização de crianças, jovens e adultos como centralidade" (CRUZ, 2006, p.165).

Iniciar a tessitura sobre as interações entre a Educação Antirracista e a EJA com uma afirmativa sobre o protagonismo da população negra para a garantia deste e de demais direitos fundamentais, é compreendido como necessário e fundamental, pois, coadunamos com os escritos de Munanga (2005, p. 16) quando este diz que

> o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas [...] essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos [...].

Há estudos sobre o histórico da EJA no Brasil, que atribuem o seu surgimento às ações dos jesuítas durante o período colonial, onde eram repassadas menções sobre a moral, costumes e religiosidade, tendo-se como referência unicamente o modelo de vida europeu (PAIVA (2003), HADDAD e DI PIERRO (2007); FÁVERO (2009); SANTOS (2011)).

Há registros de marcos legais para a EJA nas Constituições de 1824 e 1934, sem que estas medidas se traduzissem em garantia de acesso à educação pela população adulta. A primeira escola pública do país ocorreu somente no ano de 1854 e seu papel era atender a trabalhadores que precisavam qualificar-se para as novas formas de produção.

Haddad e Di Pierro (2007) pontuam que, até a década de 1930, pouco se realizou para viabilizar a educação de adultos de forma a alcançar uma grande parcela da população, fato que implicava na negação do direito ao voto, pois, nesse período, era proibido o voto aos analfabetos.

Em virtude das estratégias políticas e econômicas necessárias, a década de 1940 inaugurou as primeiras políticas públicas nacionais com vistas à educação de adultos: instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947 e o desenvolvimento, até os fins dos anos 1950, da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)[10].

Os autores afirmam ainda que as medidas empreendidas nas décadas de 1940 e 1950 resultaram numa redução do índice de analfabetismo no país e numa maior promoção de

[10] Haddad; Di Pierro (2007) atribuem a esta ação o alcance de infraestrutura para que Estados e Municípios pudessem se ofertar a educação de adultos. Outras duas campanhas ainda foram criadas, com período de vigência menor: Campanha Nacional de Educação Rural e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Estas campanhas serviram de estratégia para utilizar grande parte da população desinformada para sustentação política.

qualificação mínima para a empregabilidade da época. Com as influências da Revolução Industrial e o do fim da 2ª Guerra Mundial, a educação dos adultos passava a ser fundamental para que o Brasil traçasse metas para o desenvolvimento. Contudo, tomando-se como referência a média da escolarização de outros países desenvolvidos e da América Latina, os níveis de analfabetismo da população brasileira permaneciam elevados.

Tal situação pode ser atribuída ao longo tempo de negação da existência desse fenômeno e da consequente inoperância por parte do Estado, ao inviabilizar a escolarização de pessoas adultas, sobretudo as negras. Ainda assim, o panorama registrou alteração em razão do processo de urbanização, da mudança dos rumos da economia e da industrialização do país. Algumas palavras de Caporalini (1991) reforçam esta compreensão:

> O Brasil tem, ao longo de sua história, ministrado uma educação elitista, da qual muitos são excluídos e outros ainda dela participam apenas por pouco tempo. A própria formação histórica que assim fosse. Muito tempo se passou–numa sociedade de senhores e escravos, e depois de senhores e assalariados rurais– sem que se sentisse a necessidade de instrução, pois a economia era baseada quase exclusivamente na agricultura de exportação, mantida pelo braço do trabalhador, sem necessidade de maiores conhecimentos. Também, pelo receio de que levasse a uma maior consciência crítica e inevitavelmente se instalasse o espírito de independência, que não era do interesse do um país colonizador, existiu sempre uma certa atitude contrária a um maior nível de informações no meio da colônia, por parte da metrópole portuguesa. (CAPORALINI, 1991, p. 21)

Em contraponto aos argumentos apresentados por Caporalini(1991), Cruz (2005) apesar de assinalar a ausência de conteúdos na história da educação brasileira que contemplem as trajetórias educacionais e escolares dos negros, se debruçou na escrita do artigo "Uma abordagem sobre a história da educação dos negros" e assevera que é intencional o esquecimento de fontes históricas que contemplam registros de experiências de ensino-aprendizagem, escolares ou não, relativas aos indígenas e africanos e seus respectivos descendentes.

A autora cita estudos que se ocupam de registros da alfabetização de negros e índios, com ocultação nos dados oficiais; das estratégias desenvolvidas para a busca da escolarização oficial; das práticas educativas nos quilombos e criação de escolas alternativas; do surgimento das primeiras escolas oficiais que aceitavam negros. Segundo afirma, "são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento" (CRUZ, 2005, p. 23).

Prosseguindo com o trajeto histórico da EJA no Brasil, Paiva (2003) relata que entre a finalização dos anos 1950 e o raiar dos anos 1960, ocorreram iniciativas de alfabetização através

do apoio da sociedade civil organizada, mediante igrejas, organizações culturais e esportivas, assim como a ação de voluntários. Em 1958, foi realizado o II Congresso de Educação de Adultos no qual, entre muitas questões discutidas, esteve em pauta a atuação dos educadores, fiéis em reproduzir práticas usadas junto às crianças, sendo o adulto sem escolarização considerado um ser imaturo e ignorante. Esta situação corroborava para que se acentuasse o preconceito contra o analfabeto.

No início desta mesma década, de acordo com Santos (2005), tamanha foi a indignação de membros da população negra em razão da produção e reprodução de comportamentos racistas contra africanos e seus descendentes no campo da educação, que os levaram a se organizarem para reivindicar providências para modificar a situação, requerendo mudanças no currículo oficial. Isto foi proposto durante o I Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo Teatro Experimental do Negro (TEM), ocorrido no Rio de Janeiro, no período de 26 de agosto a 4 de setembro de 1950.

As reivindicações do II Congresso de Educação de Adultos, que teve como relator Paulo Freire, também defendiam uma nova postura para os educadores, que deveriam entender-se como atores na reestruturação da Nação. Todos foram provocados a modificarem métodos e práticas usados em sala de aula, em que a transmissão automática de conhecimento destinada para a memorização, desse lugar a uma ação conscientizadora e o diálogo passasse a ocupar o lugar do discurso isolado e autoritário.

As propostas defendidas por Freire, ancoradas nos princípios da Educação Popular - na qual a educação é tida como um ato político, resultante da construção de conhecimento e não como simples transferência de conteúdos - vão intervindo na realidade e produzindo frutos: surge o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA). Seu método de alfabetização repugna a educação bancária, em favor da educação dialógica, onde a realidade do aluno deveria estar no centro do processo educativo e, com isto, ressignifica a visão que se tinha dos analfabetos, passando estes a serem vistos como portadores e produtores de cultura.

Com o golpe militar, consolidado em 1964, a efetivação do Plano Nacional de Alfabetização ficou impossibilitada, desarticulando-se as iniciativas existentes. A alfabetização passa a ser realizada como via de despolitização e intimidação, priorizando a preparação de mão-de-obra e, entre outras propostas, instaura-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como nos detalha Paiva (2003), nestes termos:

> O programa era politicamente relevante para o regime e a decisão de criá-lo foi uma decisão autoritária: tratava-se de implantá-lo e torná-lo aceito pela opinião pública e,

> para isso, realizou-se intensa propaganda através dos diferentes meios de comunicação de massa (PAIVA, 2003, p. 348).

Santos (2011) afirma que, com o transcorrer da década de 1970, prosseguiu-se com a sustentação do MOBRAL (apesar das críticas e suas controvérsias administrativas e pedagógicas) e foi criado o Ensino Supletivo[11].

Após a retomada da articulação de grupos de militantes situados em vários estados, no sentido de criarem uma representação de negros de todo o país para descerrar o enfrentamento ao racismo, ocorreu a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 7 de julho de 1978. Este movimento trouxe pautas em diversas áreas, inclusive para a educação: "revisão dos conteúdos preconceituosos presentes nos livros didáticos, capacitação de professores [...], reavaliação do papel do negro na história do Brasil e pôr fim a inclusão do ensino da História da África nos currículos escolares" (SANTOS, 2011, p. 26).

Em 1985, com o movimento de redemocratização do Brasil, o MOBRAL é extinto, sendo substituído pela Fundação Educar, órgão que nasce integrado ao Ministério da Educação, com a função de supervisionar e acompanhar toda a gestão dos recursos destinados aos programas de alfabetização da época. Este órgão não teve longa duração, e, em 1990, é também extinto, passando a EJA a ser de responsabilidade dos governos municipais e também das ações das organizações não-governamentais (ONGs).

Com o auxílio de Haddad, Di Pierro (2007) e Santos (2011) enumeramos marcos relevantes para o processo da discussão do Antirracismo na EJA:

1. A Constituição Federal de 1988 coloca o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, conferindo à EJA status de um dos direitos à cidadania, apesar desta determinação legal não se traduzir em oferta de ensino qualificado;
2. A LDBEN 9.394/96, não contemplou a íntegra do projeto que foi pautado nas negociações, sendo entendido que houve prejuízo na seção referente à EJA, apesar dos avanços logrados para a modalidade;
3. As Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos (CONFITEAs) mobilizam as instituições oficiais para a reafirmação dos direitos das pessoas jovens, adultas e idosas, bem como a articulação para garantia da

[11] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 5.692 de 11 de agosto de 1971, regulamentou o Ensino Supletivo e a Política para o Ensino Supletivo foi explicitada no Parecer do Conselho Federal de Educação n.699, de 28 de julho de 1972.

efetivação desses direitos. Ocorreram em diferentes países do mundo, desde 1949, demarcando esta luta por direitos negados: Dinamarca (1949), Canadá (1960), Japão (1972), França (1985), Alemanha (1997), Brasil (2009);

4. A conhecida Declaração de Hamburgo, de 1997- da V CONFITEA, enfatiza a necessidade da continuidade da educação ao longo de toda a vida e também recomenda a educação intercultural, contemplando o diálogo sobre a diversidade étnico-cultural;
5. O Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 2000, foi o responsável pela regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que determinam ser necessário fazer a reparação junto aos segmentos sociais que foram alvo de preconceito e discriminação, a exemplo de negros e índios, em razão da dívida histórica;
6. Enfim, com a organização da UNESCO, diversos países, inclusive o Brasil, durante a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata (2001), comprometeram-se em criar políticas públicas de promoção da igualdade. E, em 2003, mediante a continuidade das pressões do Movimento Negro, foi promulgada a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas brasileiras.

O Brasil abriga resquícios do colonialismo, sendo que os descendentes dos que aqui chegaram trazidos de forma arbitrária, os africanos, arrastam a situação de desprestígio socioeconômico: não estando representados nos espaços de poder, nos postos de empregos bem remunerados, nos atendimentos realizados em hospitais particulares, nas residências dos bairros com infraestrutura, entre outros pontos.

Com o fim da escravatura e a não adoção de estratégias de reposicionamento de africanos e seus descendentes na sociedade, instalou-se um desfavorecimento que colaborou para que estes sejam maioria entre os encarcerados, trabalhando na informalidade, com baixos salários e condições de trabalhos insalubres, sem moradia ou residindo em locais incompatíveis com a dignidade humana, dependentes da assistência da saúde pública, na condição de analfabetos, ou em turmas da EJA.

Desta forma, é impraticável falarmos de antirracismo sem que falemos sobre a exclusão social verificada no Brasil e, de forma destacada, na educação institucionalizada. Inspirada nas ideias de Freire (1983), acredito que as transformações necessárias e inadiáveis que a educação pode trazer serão frutos de “um processo educativo de conscientização” (FREIRE, 1983, p. 39),

e que esta consciência crítica esteja embasada numa educação de indivíduos pautada na promoção da reflexão que, por sua vez, fomente o pensamento crítico, questionador do seu próprio mundo.

2.2.1 Perfil étnico-racial dos sujeitos da EJA

A Educação de Jovens e Adultos é constituída por coletivo que se caracteriza pela grande heterogeneidade. Prova disto é que Julião (2016) considera que a EJA já atravessou a fase de assegurar que jovens e adultos tivessem direito à escolarização enquanto direito fundamental, como também a fase de discutir qual seria o papel desta modalidade educativa na formação destes (as) cidadãos (ãs) e a atualidade. Para esse autor, é imperioso que atentemos para a compreensão de quem são esses sujeitos, onde vivem, em que trabalham, entre outras questões, visto que a EJA é marcada pela diversidade.

Baseando-se em dados fornecidos pelo IBGE, o autor aponta que, no tocante ao analfabetismo no Brasil, os maiores percentuais incidem sobre os indivíduos do sexo masculino, que se autodeclaram como pretos ou pardos, idades superiores a 60 anos, residentes em áreas rurais da região Nordeste e sabidamente pobres. Também assinala que, no mesmo período em que estes dados foram elaborados, houve uma queda da taxa de analfabetismo na faixa etária que corresponde os 15 e 24 anos, assim como também na faixa etária entre 25 e 59 anos. Nesse sentido, conclui que há indícios de que o grupo de analfabetos (as) brasileiros (as) está sofrendo envelhecimento.

Ao destacar especificamente o grupo que frequenta os cursos de alfabetização ou a EJA, Julião (2016) verifica que há uma diferenciação ao grupo de analfabetos em geral: sexo feminino, que se autodeclara preta ou parda, também residente na região Nordeste, mas nas áreas urbanas. Diante de tais dados[12], considera de fundamental importância

> [...] problematizar questões como contextualização curricular a partir da diversidade regional; a educação indígena; a educação e a afrodescendência; a educação do campo; a educação de ´pessoas com deficiências e alta habilidades; a educação de pessoas privadas de liberdade; a educação e a diversidade sexual. (JULIÃO, 2016, p. 184).

[12]Acompanhando o entendimento de Julião (2016) que declara considerar como diversidade, a dessemelhança, a dissimilitude, o caráter do quem não se vê igual ao outro.

Conforme o trecho acima, existem inúmeros desafios para que a EJA consiga dar conta das especificidades do seu público, de modo que a inserção das questões étnico-raciais não apenas figure como tema transversal ou disciplina curricular, mas como uma temática recorrente, denotando que sejam adotadas estratégias específicas. Endossando este raciocínio, Arroyo (2011), nesta mesma compreensão, afirma-nos que os sujeitos da EJA não estiveram ausentes da escola por um acaso do destino, já que "esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social"(ARROYO, 2011, p. 30).

Na publicação do MEC "Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais" está indicado que o jovem, o adulto e o idoso matriculados na EJA precisam ser trazidos para o centro de todas as práticas pensadas, lhes sendo conferido o protagonismo e espaço real para isto. "Ao valorizar o saber dos estudantes, eles se sentem respeitados e motivam-se para participar dos processos coletivos de construção de conhecimentos" (BRASIL, 2010, p. 128).

Para ratificarmos os posicionamentos trazidos por Julião (2016) e Arroyo (2011), verificamos que, dentre as metas aprovadas para o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) relacionadas à EJA, têm-se a Meta 8, que dialoga com as questões étnico-raciais e a EJA:

> Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. (BRASIL, 2014).

Foi possível verificar que os objetivos expostos pela Meta 8 estão relacionados às necessidades apresentadas pelos dados acima, apontados por órgãos oficiais e por estudiosos do campo da educação. Desta forma, nós compreendemos que a Educação Antirracista precisa ser um pilar da educação institucionalizada no país, com vistas a que seus reflexos sejam percebidos na escola e nos demais segmentos da sociedade.

Por fim, considerando a apresentação de argumentos que explicitaram a correspondência entre os sujeitos da EJA e a questão étnico-racial, prosseguiremos na continuidade do texto, buscando enriquecer a sustentação teórica sobre a importância de que a valorização das práticas, atitudes e demais atributos culturais podem ser colaborativos na construção de uma identidade positiva da população negra, sobretudo dos que estão nas classes da EJA.

3 AÇÕES AFIRMATIVAS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A LEI 10.639/03: TECENDO INTERSECÇÕES

> *(...) Mas será que acabamos mesmo com a injustiça, com a humilhação e com o desrespeito com que o conjunto da sociedade brasileira ainda nos trata? (...). Será que já nos libertamos do sentimento de que somos menores, cidadãos de segunda categoria? Será que gostamos mesmo da nossa pele, do nosso cabelo, do nosso nariz, da nossa boca, do nosso corpo, do nosso jeito de ser? Será que nesses 120 de abolição conquistamos o direito de entrar e sair dos lugares como qualquer cidadão digno que somos? Ou estamos quase sempre preocupados com o olhar de desconfiança e reprovação que vem dos outros? (SOUZA, 2008).*

Nesta seção, discutiremos o surgimento das ações afirmativas, apresentando um breve histórico, pontuando a trajetória seguida no Brasil e destacando o campo da educação, sobretudo as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Em complementação, serão apresentados os aportes institucionais surgidos para regulamentar a implementação das referidas leis, assim como alguns conceitos relacionados às questões étnico-racias, considerados relevantes.

3.1 AÇÕES AFIRMATIVAS: POR QUE, PARA QUE E PARA QUEM?

O Estatuto da Igualdade Racial, a Lei nº 12.288/12, define as Ações Afirmativas como sendo os "programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidade" (BRASIL, 2012). Estes programas serão pautados na instituição de políticas públicas, direcionadas a corrigir injustiças ocorridas ao longo do período de formação da sociedade brasileira e que ocasionaram uma grave desigualdade social, assim como uma gama de práticas discriminatórias vigentes nos âmbitos público e privado.

Uma busca atenta aos estudos direcionados a estas ações, Cashmore (2000), Moore (2005b), Jaccoud (2009) e Santos (2005), não somente confirmam que o Estatuto da Igualdade Racial preconiza como a justificativa para a existência das Ações Afirmativas, assim como também nos ampliam a argumentação, trazendo especificidades sobre qual seria o público-alvo destas políticas. Observemos as discussões possibilitadas, a partir das contribuições que serão apresentadas pelos estudiosos.

Cashmore (2000), contribuindo com o entendimento deste conceito mais de uma década antes da promulgação do Estatuto, diz que as Ações Afirmativas são instrumentos que se ocupam em dar garantia de acesso à oportunidades, aos indivíduos atingidos por situações desvantajosas, sobretudo na sua educação e na sua empregabilidade para, assim, reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres, uma posição de desvantagem. Essas ações visam " ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais, [...] e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos" (CASHMORE, 2000, p.31).

Para Jaccoud (2009), são medidas que buscam garantir que grupos discriminados acessem direitos, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Destaca o seu caráter temporário e e seu foco nos afro-brasileiros, ou seja, por dispensarem um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão.

O professor Hélio Santos (2003) considera as Ações Afirmativas como medidas especiais e temporárias, geridas ou determinadas pelo Estado espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas. Estas ações garantem a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como a compensação de perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes de critérios raciais, étnicos, religiosos, de sexistas, dentre outros. Visam portanto, combater os efeitos acumulados, em virtude das discriminações ocorridas no passado (SANTOS, 2003).

No tocante ao surgimento inaugural das Ações Afirmativas, Moore (2007) informa que embora seja mais comumente atrelado aos EUA, por ocasião da luta pelos direitos civis do negros norte-americanos, na década de 60, grande parte dos países da América Latina, em algum momento, também utilizou-se de medidas para corrigir efeitos históricos que o colonialismo causou aos segmentos populacionais que foram marginalizados. Contudo, aponta que foi na Índia que se teve notícia da primeira iniciativa com esta finalidade, assim como houve a primeira utilização do termo, ocorrida após a ser encerrada a 1º Guerra Mundial, através de uma proposição de *Bhimrao Ramji Ambedkar*, um membro da casta "intocável" *Mahar*. Ou seja, veio de um integrante de um segmento socialmente desfavorecido a proposta para que indianos considerados como inferiores passassem a ter uma representação diferenciada, rompendo com a histórica condição de privilégios das castas consideradas superiores.

No entanto, foram os Estados Unidos o primeiro país a incorporar à sua legislação e prática social mecanismos surgidos do contexto geral de descolonização do mundo afro-

asiático, com objetivo de oferecer emancipação a um segmento desfavorecido. A comunidade afro-norte-americana, em consequência da luta pelos direitos civis, desencadeada nos anos 1950, provocou mudanças efetivas na estrutura da legislação vigente, fazendo com que o Estado Federal incorporasse o conceito de políticas públicas de Ações Afirmativas, nos anos 1960.

Estas políticas trouxeram benefícios sociais e políticos diversificados para os negros norte-americanos, principalmente porque, graças a elas, abriram-se espaços inéditos para a obtenção de direitos, constitucionalmente protegidos, em favor de todos os outros setores que se encontravam alijados de uma participação efetiva no processo democrático naquela nação.

Na epígrafe deste capítulo, com um trecho do artigo escrito pela médica e psicanalista Neuza Santos Souza[13], apresentou-se questionamentos que cabiam serem feitos em 1988, quando o Brasil completava 120 anos de uma abolição anunciada e não concretizada. Não é motivo de alegria perceber que, passados vinte anos, ainda cabem que sejam feitas as mesmas indagações e em qualquer dia do ano, não necessariamente no dia 13 de maio. O Brasil vive dias em que as estatísticas demonstram que crimes simbólicos e materiais ainda são largamente praticados contra a população negra, concretizando a negação e/ou sua dificuldade de acesso a direitos fundamentais.

Outra referência para a luta antirracista, o norte-americano Mather Luther King Júnior[14], num dos seus discursos no qual contestava as políticas racistas e a negação de direitos civis que os negros enfrentavam desde a abolição norte-americana, mencionou que um dos seus sonhos era que chegasse o dia em que os descendentes de pessoas escravizadas e dos seus escravizadores pudessem conviver numa sociedade justa e igualitária. Ao citar a escravidão no seu discurso, King Júnior coaduna com a opinião de diversos autores como Munanga (2003; 2005; 2006), Gomes (2005; 2007; 2012), Silva (2003; 2017), dentre outros que, de igual maneira, vinculam o racismo experimentado na contemporaneidade à escravidão praticada entre os séculos XVII e XIX.

Fonseca (2013) nos assegura que a escravidão sempre existiu, em diferentes épocas e formas, funcionando inclusive num modelo multirracial. Prossegue descrevendo um tempo em que a escravidão era resultado da fuga gerada pelo constrangimento pela realização

[13] A baiana Neusa Santos Souza (1948-2008) formou-se em Medicina e Psicanálise, estabelecendo-se profissionalmente no Rio de Janeiro, onde teve uma atuação permeada de importantes contribuições para a luta contra a discriminação racial do país. A íntegra deste artigo foi publicada na edição do dia 13/05/1988 do Jornal Correio da Baixada.

[14] Mather Luther King Jr., aos 35 anos recebeu o Prêmio Nobel da Paz.

determinados trabalhos. Em referência ao modelo greco-romano[15], informa que, por muito tempo, a maioria da população desfrutava dos feitos dos escravizados, pois eles realizavam afazeres domésticos e/ou militares, mas sem que houvesse caráter desumanizador por parte do seu senhor.

Já Moore (2007), referindo-se ao modelo de escravidão implementado pelo mundo árabe-mulçumano, explica que esta teve seu início com as rotas de tráfico de pessoas via Mar Vermelho, Deserto de Saara e Oceanos Índico/Atlântico, onde se barganhavam os cativos de descendência árabe, turca ou persa por pessoas africanas, passando depois a consolidar o comércio exclusivo de africanos, isto nos idos dos séculos VII ao XV. Estava ressignificada a prática romana, desfavorecendo o negro africano e que muito justifica a interiorização vivenciada ainda hoje.

No caso do Brasil, que teve sua colonização controlada por Portugal mediante o alcance das grandes navegações e da expansão econômica da Europa Ocidental, a partir do Século XV, o escravismo implementado seguiu o modelo árabe de captura. Registros históricos revelam que, ao longo dos séculos XVI a XIX, um quantitativo estimado de 10 milhões de africanos (as) foram forçados a virem para o Brasil, sem que estejam incluídos nestes números, os que ficaram no caminho em razão da tentativa de fuga, doenças ou confrontos (FERNANDES, 2007). Este processo é tido como "o maior movimento de migração forçada da história da humanidade" (FERNANDES, 2007, p. 12).

De acordo com o entendimento do Juiz Joaquim Barbosa[16] (2001), as Ações Afirmativas se aplicam a um grupo variado de beneficiários, a exemplo das mulheres, negros, pessoas portadoras de deficiência, idosos, indígenas, pessoas LGBTs, e todos os segmentos sociais que enfrentam dificuldades no acesso aos direitos e, desta forma, tenham sua dignidade humana ferida. O mesmo autor marca o início da utilização das Ações Afirmativas no Brasil pelas três situações, onde apenas uma delas estava relacionada à causa racial.

[15] Fonseca (2013) atribui que o mundo greco-romano teve um quantitativo entre 60% e /70% da sua população inserida no regime de escravidão, atuando como modo de produção.

[16] Ações Afirmativas podem ser promovidas por entidades públicas ou privadas, com vistas ao cumprimento do princípio constitucional da igualdade material, interferindo sobre a discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e competição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios de pluralismo e da diversidade nas diversas esferas do convívio humano. (GOMES, 2001, p. 6)

Em 1931, a Lei nº 5.452/43, conhecida como Lei da Naturalização do Trabalho, determinava que, pelo menos, dois terços dos empregos nas áreas de produção industrial fossem ocupados por pessoas nascidas no Brasil, em razão do grande números de pessoas estrangeiras que ocupam estes postos. Em São Paulo, entre as décadas de 1920 e 1930, foi luta da Frente Negra Brasileira (FNB) em prol do recrutamento de negros na Guarda Civil, que priorizava, à época, o acesso de estrangeiros. Em 1968, através da Lei nº 5.465/68 (Lei do Boi), foi criada uma reserva de 50% das vagas nas escolas secundárias e de ensino superior para os filhos de agricultores ou trabalhadores rurais que residissem em áreas rurais.

Outras contribuições encontradas nas pesquisas de Silva Jr. (2003) mostram que, após o fim do Regime Militar e a franca retomada das articulações do Movimento Social, outras ações afirmativas voltadas à reserva de vagas são oficializadas, mediante as Leis nº 8.112/90, nº 8213/91 e nº 8.666/93, que asseguram reserva de vagas para pessoas com deficiências nos serviços públicos, privados e nas associações filantrópicas. Da maneira semelhante, a Lei nº 9.504/97 previa reserva de vagas para mulheres em candidaturas político-partidárias.

3.1.1 Ações Afirmativas específicas para educação

De acordo com informações da Secretaria de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) (2016), inúmeras são as ações afirmativas no campo da Educação.

As principais são as Leis nº 10.369/03 e nº 11.645/08, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que determinam a obrigatoriedade do ensino de cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o território nacional, assim como orientam a realização das práticas pedagógicas nos currículos.

São ações voltadas para grupos étnicos específicos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, as Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de intinerância, como ciganos.

Há também ações voltadas para o incentivo acadêmico, a exemplo do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, do Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC- AF) e do Programa de Extensão Universitária (PROEXT).

Outras ações, com a finalidade de incentivar o fomento de projetos, programas e atividades abordando a temática racial, tais como o Selo Educação para a Igualdade Racial, o Projeto A Cor da Cultura, os Cursos Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça podem ser citados com destaque pelo seu pioneirismo.

Em razão desta pesquisa se referir especificamente à implementação da história e cultura afro-brasileira e africana na EJA, passará a fazer referência somente à Lei nº 10.639/03. Nossa justificativa ancora-se no fato que, apesar da alteração de redação que a Lei nº 11.645/08 provocou no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), incluído pela Lei nº 10.639/03, acrescentando a inclusão da história e cultura da população indígena, o artigo 79-B, também incluído pela Lei nº 10.639/03, se manteve inalterado, o que levou Gomes (2012, p.7) a concluir que "ambas as alterações continuam válidas e em vigor".

3.2 A LEI 10.639/03 E A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Conselho Nacional do Ministério Público afirmou, em recente publicação que, com a promulgação da Lei nº 10.639/03 surgiram inúmeras experiências sobre educação para as relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. Todavia, contrapondo a esta visão exitosa, existem estudos que apuraram que entraves e tensões impedem a efetiva implementação da lei, a exemplo da "[...] baixa institucionalização da Lei nos sistemas de ensino, nas propostas curriculares, na gestão educacional, [...], dependentes em sua maior parte da iniciativa de educadores ativistas da causa antirracista" (CNMP, 2016, p. 13).

Com a intenção de apresentar argumentos para a questão referente às práticas racistas, verifica-se que os escritos de Gomes (2005a, p. 52) apontam que o

> racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

A autora ainda afirma que o racismo gera um comportamento expresso de modo diversificado, nas diversas localidades e grupos sociais. Um exemplo comprovado disto, pode

ser encontrado no Guia de Enfrentamento ao Racismo Institucional (2013), uma publicação elaborada pelo Instituto Geledés sobre o racismo promovido por instituições:

> (...) conceito (...) definido pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, *Stokely Carmichael* e *Charles Hamilton* em 1967, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições. Para os autores, "trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica". (GELEDES, 2013, p. 11).

Para dialogar com o que foi apurado pelo Conselho Nacional do Ministério Público, autores como Munanga (2005), Gomes (2005a; 2005b; 2007; 2012), Cavalleiro (2005a; 2005b) e Silva (2005; 2017) argumentam que a escola brasileira é historicamente racista, servindo de palco para condutas e práticas de cunho discriminatório e preconceituoso, assim como possibilita a veiculação de estereótipos negativos e relações desrespeitosas. Realidade enfrentada não somente por negros e negras, mas também por pessoas idosas, LGBT´s, deficientes físicos, albinas, ciganas, judias, indígenas, quilombolas, entre outros.

Entretanto, em razão desta investigação estabelecer relação entre Lei nº 10.639/03 e a EJA, nossa atenção será concentrada nos aspectos do racismo, da discriminação e preconceito raciais enfrentados na escola e os seus reflexos na vida cotidiana. Este enfrentamento diz respeito a professores, alunos, gestores e demais membros da comunidade escolar, visto que, infelizmente, a EJA representa apenas um recorte da intolerância que assola toda a sociedade.

Como já comentamos, a promulgação da Lei nº 10.639/03 significou a materialização de antigas reivindicações pautadas pelo Movimento Negro, com vistas à ressignificar o valor atribuído ao povo africano e aos seus descendentes, ao propor uma mudança de paradigma, tantos para negros quanto para não negros. Em termos do Sistema Educacional, a implementação desta Lei representou uma provocação às conhecidas posturas, onde as colaborações dos africanos e seus descendentes para a formação da Nação eram invibilizadas.

As modificações necessárias e urgentes, a partir da promulgação da referida legislação, foram bem descritas nas palavras de Mattos (2003, p. 30), que teceu interessantes detalhes desta agenda tão aguardada, ao dizer que:

> Não se trata simplesmente de contrapor de forma maniqueísta e ingênua, à memória social herdada, uma outra memória social e racial positiva e supostamente superior. Qualquer tentativa de substituir uma supremacia racial por outra, além de ser historicamente improvável, é igualmente condenável. Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano.

Não se trata de pôr em ação uma sistemática com inversão de papeis, pois nem seria possível que a população negra realizasse este feito. Mas sim, que através da educação, sejam (re)construídas novas concepções e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão sobre o nosso próprio passado, reconstruindo crenças e conceitos, ao tempo que passemos a acolher as diferenças e validá-las numa dimensão de compartilhamento do protagonismo social, que até aqui tem sido unilateral, onde diversos fatos e personagens foram aniquilados ou invibilizados.

A partir da investigação dos escritos de autores que se debruçam em pesquisar os pressupostos de uma educação antirracista, tais como Munanga (2005), Gomes (2005a, 2007, 2012), Cavalleiro (2005a, 2005b), Moore (2005a, 2007), foi possível inferir que a criação da Lei nº 10.639/03 trouxe contribuições significativas e avanços, mas não foi suficiente. É necessário o alcance de um novo paradigma que reflita um pensamento antirracista, de modo a contrariar a ideia de hierarquia entre indivíduos integrantes de diferentes grupos raciais e étnicos, ao tempo que preconize e valorize a diversidade humana, munidos de ações sólidas e intermitentes.

Para Cavalleiro (2005b), o planejamento adotado no sistema escolar vigente no Brasil, não leva em conta as relações raciais e o fato de as relações interpessoais prezarem pelo respeito e pela igualdade entre todos os agentes sociais que constituem o cotidiano da escola. Na contramão disto, a autora aponta a existência de um racismo velado, mas eficaz em instituir o preconceito e a discriminação raciais nas instituições escolares, por haver a assimilação de que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos registrem desigualdades naturais, com franca desvantagem para as pessoas negras.

Tal realidade espelha as marcas de um alijamento histórico, que reforça o atrelamento direto dos indivíduos negros a um estereótipo negativo, vinculando-os a seres inferiores. Somente quando for assumida a relevância de se combater e enfrentar o racismo no cotidiano da educação de forma coletiva, o surgimento de políticas de educação poderão impulsionar a inserção social igualitária, juntamente com a promoção do potencial intelectual de todos brasileiros(as), tendo ele/ela a cor/raça, gênero, renda que tiver. Tal fato contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento comprometido com uma educação antirracista. (CAVALLEIRO, 2005a, p. 13)

Enumeraremos alguns pontos estratégicos, que são indicados como importantes para construção de uma educação antirracista:

1. uma reestruturação curricular que contemple conteúdos numa perspectiva da pluralidade cultural;
2. realização de investimentos em formação continuada para professores (as) que já estão atuando, bem como, na formação inicial para os novos (as) docentes, na perspectiva dos conteúdos que as Leis nª 10.639/03 e 11.645/08 recomendam;
3. elaboração de novos materiais didáticos, bem como a revisão de outros que já são utilizados, contemplando o que está preconizado nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais; e
4. implantação de mecanismos para acompanhamento e avaliação das ações descritas anteriormente (BRASIL, 2010).

Antes que realizemos os desdobramentos dos pontos apontados como inplicantes na efetivação da Lei nº 10.639/03 e um caminhar para a educação amtirracista, julgamos necessário acrescentar especificidades ao campo da EJA, que não podem ser desconsideradas. Esta modalidade educacional já acumula inúmeros desafios para o atendimentos da heterogeneidade presente no ambiente escolar, embora seja um direito legitimado e tenha a garantia da sua identidade e suas características próprias asseguradas pela LDB.

Desta forma, ao recorremos ao Parecer CNE/CP nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, verificamos o que desvela sobre a questão:

> [...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. [...] deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

As poderações trazidas acima endossam a nossa compreensão da relevância em discutirmos as questões étnico-racias na EJA. Inclusive, Ventura (2012) destaca que os sujeitos da EJA devem ter respeitadas as experiências de suas vidas, através de práticas que valorizem as diferenças, e lhes favoreçam a construção do conhecimento. Ideias que comungam do pensamento de Freire (1996) ao dizer os educandos precisa ter legitimada a sua curiosidade, seus gostos, sua linguagem, pois a diferença não atrapalha, mas sim proporciona aprendizagem. Dito isto, retomaremos aos desdobramentos dos quatro aspectos mencionados anteriormente: adequação curricular, formação continuada, suporte pedagógico e monitoramento das iniciativas.

A questão do currículo é fundamental pois, conforme afirma Silva (2010), ele resulta de uma escolha dentro de um conjunto de conhecimentos e saberes e é através das Teorias do Currículo que se justifica a escolha do modelo a ser adotado. Dentre outros aspectos, a efetivação das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08 será possibilitada se a elaboração dos currículos materiais de ensino passarem a levar em conta a diversidade de culturas e o apanhado histórico dos grupos étnicos que integram a sociedade brasileira.

Cavalleiro (2005b) denuncia que nas

> (...) políticas curriculares e (...) processos de ensino-aprendizagem no currículo e nas práticas pedagógicas, verifica-se que os currículos (oficial e oculto) não incorporam uma sistemática de combate ao racismo, tampouco conhecimentos diferenciados sobre a história e a cultura africanas e afrobrasileiras. Por exemplo, as religiões de matriz africana inexistem no cotidiano escolar, diferentemente de elementos da religião católica. (CAVALLEIRO, 2005b, p. 101).

A adoção de um currículo que privilegie a correlação entre saber, identidade e poder, de forma a atender os ditames das Leis em questão, precisa se isentar de conteúdos racistas, discriminatórios ou que dê margem a intolerâncias. Um exemplo ilustrativo para isto seria o aproveitamento do legado acumulado por famílias e comunidades dos alunos quilombolas, que em geral é mantido tradicionalmente na oralidade, mas que não costuma ser reconhecido pela escola.

Na opinião de Gomes (2012), a educação promovida pelas escolas ocupa uma centralidade funcional para que haja uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. Estes argumentos sustentados em 2012, permanecem fazendo sentido, quase uma década e meia após a promulgação da Lei nº 10.639/03, indicando a dimensão do quanto se precisa avançar. As práticas pedagógicas baseadas numa educação antirracista impõem a reordenação " (...) da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população."(GOMES 2012, p. 24)

Outro ponto que se entrelaça com a reformulação curricular é a formação dos professores, observando a atenção aos conteúdos específicos necessários, tanto nos cursos iniciais, quanto no âmbito de pós-graduação dos tipos *latu* e *stritu senso*. Uma vez que os currículos destes cursos também estão sofrendo adequações no sentido de atender às Leis, pois as relações étnico-raciais não eram entendidas anteriormente como matéria integrante nos planejamentos de tais cursos.

A esmagadora maioria de professores que está à frente da educação básica não teve acesso a uma formação que lhes permitisse atender aos ditames da Lei nº10.639/03, sendo que o surgimento de formações complementares, exclusivas para esta finalidade, é de grande relevância. Inclusive, Gomes (2005b) questiona a forma que a questão racial vem sendo tratada por professores nas suas respectivas salas de aulas e quais são as atitudes adotadas mediante o aparecimento de conflitos, chamando-nos a atenção para a grande dificuldade ainda encontrada para que estes profissionais abordem a questão racial no cotidiano escolar.

A autora denuncia que, na sua atuação de pesquisadora, pôde constatar na fala de educadores a crença de que discussões que versam sobre as relações étnico-raciais não são incumbência deles, mas, sim, dos ativistas sociais, militantes da causa racial, sociólogos e/ou antropólogos. Para ela, nesta atitude, encontra-se a comprovação da ignorância advinda da deficiente formação histórica e cultural da sociedade brasileira e, mais preocupante e alarmante, é tal comportamento significar uma "crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, [...] de maneira desvinculada da realidade social brasileira"(GOMES, 2005b, p.146).

Ao passo que o currículo seja reformulado e os professores melhor qualificados, poderemos pensar nas bases de uma educação que se anteponha ao racismo, contribuindo para que a sociedade admita conviver com a diversidade humana. Não menos importante é a necessidade de que os materiais didático-pedagógicos passem a oferecer subsídios alinhados com esta proposta antirracista e que não destoem, como comumente é identificado.

Silva (2005) constatou que as ilustrações presentes nos livros didáticos utilizam pessoas negras referendadas de modo estereotipado, havendo um reforço de uma representatividade negativa, ao passo que garante a manutenção da boa imagem de pessoas não negras. As ações decorrentes das mudanças trazidas pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 precisam atingir também este campo, colaborando para a desconstrução da "robusta" ideologia do branqueamento, sustentada pela ideia da dicotomia inferioridade/superioridade racial, fortemente vinculadas a negros/não negros, respectivamente.

> A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão. (SILVA, 2005, p. 24).

A publicação de “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei Federal nº. 10.639/03”, elaborada pelo Ministério da Educação, em 2012, tem por objetivo aprofundar a reflexão sobre as relações étnico-raciais nos sistemas de ensino e nas escolas e, também, refletir sobre algumas indagações referentes ao processo de implementação da Lei, destacando a existência de muitas lacunas nas políticas da educação básica, transcorrida mais uma década após do seu surgimento.

Os autores recomendam que políticas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e demais programas promovidos pelo Ministério da Educação (MEC), atendam às recomendações das Leis em questão, assim como nas políticas de formação de professores, nas elaborações de provas dos concursos públicos para qualquer admissão de profissionais na educação básica e no ensino superior, não deixando de pontuar que, para que isto aconteça, investimentos financeiros devem ser empregados, especificamente para este fim.

A Lei n.º 10.639/03, o Parecer do CNE/CP nº 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados em relação à implementação da mesma Lei, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir da década de 2000.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicada em 2009, destina-se ao fomento da criação de programas de formação continuada de professores, desde os modelos presenciais, semipresenciais e à distância e a inclusão das temáticas em cursos de graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização a serem realizados por instituições reconhecidas pelo MEC e que possam emitir certificação. Esses programas de formação devem ser voltados para a reestruturação curricular e incorporação da temática nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino.

Um último ponto a ser contemplado nesta argumentação são as ações de acompanhamento e avaliação dos efeitos posteriores às Leis em questão, pois sabemos que as mudanças precisam ser feitas com rigor e com a intencionalidade de uma ação afirmativa. Nesta função, é preciso destacar a importância e o protagonismo do Movimento Negro brasileiro, que acumula muitos anos de lutas e pressões em favor de educação multicultural e antirracista.

Santos (2005) afirma que as reivindicações pela obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos, pela luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e dos negros na formação da sociedade brasileira foram apresentadas ao Estado brasileiro desde a declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, ocorrido em 1950, não representando um favorecimento político, mas, sim, uma conquista, após mais de 50 anos de engajamento e reivindicações.

Desde 2015, uma Comissão formada por várias Entidades do Movimento Negro que integram a Campanha Nacional pela implementação efetiva da LDBEN, requereu da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão um diagnóstico da situação nacional da implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, como forma de acompanhar o cumprimento dessa legislação. Como resultado desta ação, o Ministério Público da Bahia instalou um Comitê Interinstitucional de Monitoramento e Avaliação da Implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 com ação dentro do Município do Salvador, no estado da Bahia, cujo trabalho é incipiente, assim como para apurar a situação atual.

Portanto, consideramos que o Movimento Negro, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta antirracista também podem ocupar o papel de monitores e avaliadores de todo o andamento do processo, uma vez que a Legislação não determinou parâmetros com esta finalidade e o alcance de uma educação antirracista não é um feito para curto ou médio prazo, muito exigirá dos múltiplos atores envolvidos na tarefa de educar, com extensa participação e denso engajamento.

3.2.1 Alguns termos relevantes para a discussão sobre Educação Antirracista no Brasil

A abordagem relacionada às questões étnico-raciais da nossa sociedade, vinculadas tanto à população negra, quanto aos que não estão inclusos nela, envolve inúmeros termos e expressões, que ao longo do tempo acumularam sentidos e significados que divergem entre si, conforme a posição social, política ou étnico-racial de quem as pronuncia ou escuta.

A partir da colaboração de Cavalleiro (2010), Gomes (2005a, 2005b, 2012) e Munanga; Gomes (2006), realizamos uma breve reunião de termos a serem discutidos sob a ótica de documentos oficiais, de estudiosos do tema e, ainda, da indispensável contribuição do Movimento Negro.

3.2.1.1 Raça

Os registros históricos apontam que o conceito de raça foi forjado no ocidente, entre os séculos XVIII e XIX, com o apoio de filósofos e cientistas, ao adotarem a postura de caracterizarem os povos com base nas diferenças físicas, criando, ao mesmo tempo, uma hierarquia entre elas, onde a "raça branca" figurava como superior frente à raça negra e as demais. Na contemporaneidade, as Ciências Naturais abominam a ideia da existência de raças biológicas, optando referir-se a uma única: a espécie humana (BRASIL, 2010).

De acordo com Cavalleiro (2010), herdamos, deste período, a ideia da superioridade da raça europeia, nas quais se inspiram as práticas racistas percebidas na atualidade, graças ao legado do racismo científico. A autora se apoia nos estudos de Hanselbarg (1982) para afirmar que a "raça", como atributo social, foi historicamente construída e permanece como norteadora da organização de classes, "isto é, distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes, dimensões distributivas na estratificação social" (CAVALLEIRO, 2010, p. 23).

Contudo, as Ciências Sociais, ao levarem em consideração que as desigualdades sociais se verificam a partir das características fenotípicas dos indivíduos, sobretudo em territórios da diáspora africana[17], recomendam que o termo raça seja considerado uma construção social, de maneira semelhante ao Movimento Negro, que compreende "raça" sob a ótica de um viés político, levando em consideração os dados históricos do povo negro. Esta postura permite-lhes compreender as desigualdades entre os seres humanos e as discriminações geradas contra determinadas pessoas ou grupos, em função da cor da pele, do tipo de cabelo e outras características físicas, de origem regional ou cultural.

Osório (2003) define o quesito cor/raça como um sistema de classificação implementado pelo IBGE, com o objetivo de identificação racial da população, que também é utilizado em registros administrativos de instituições do sistema público e privado, inclusive nos sistemas de ensino. Esta estratégia quantitativa veio contribuir para tornar mais visíveis as desigualdades raciais no país e, dessa forma, colaborar para a promoção de ações e políticas de governo que interfiram no problema.

O quesito raça/cor dos cidadãos deve ser preenchido nos atendimentos públicos, para que oriente a construção de indicadores com recorte racial nos campos da educação, saúde,

[17] Moore (2005a) conceitua este termo, como o coletivo das comunidades formadas por descendentes de africanos, que habitam as diversas localidades do planeta.

habitação, empregabilidade, segurança pública, entre outros e que, desta forma, justifiquem a adoção de ações afirmativas.

Um exemplo disto é demonstrado por Carreira e Souza (2013), ao falarem sobre os dados do censo educacional. Segundo eles, todos os estudantes brasileiros maiores de 16 anos passaram a autodeclarar a sua cor/raça segundo categorias utilizadas pelo IBGE para caracterizar a população brasileira (preto, pardo, branco, amarelo e indígena). A classificação dos demais alunos com idades inferiores a 16 anos junto às escolas deve ser feita por um representante familiar.

3.2.1.2 Racismo

O racismo é tido como um sistema de crenças onde há uma associação feita entre as características biológicas, intelectuais e morais que são partilhadas por grupos humanos, denominados "raças", estabelecendo-se uma desigualdade entre elas, bem como uma hierarquização, justificando a procedência de dominação de umas sobre outras. As bases para este comportamento não possuem comprovação científica, sendo consideradas de cunho ideológico, pelo seu caráter segregador (FONSECA, 2013, p. 37).

Para Carreira e Souza (2013), o racismo não deve ser encarado como uma demanda exclusiva da população negra ou quaisquer outros grupos discriminados. Asseveram que este se origina nas desigualdades existentes no âmbito das relações sociais entre pessoas não-negras, pessoas negras, imigrantes, indígenas, ciganas, migrantes, entre outros. Por esta razão, quaisquer estratégias e ações para enfrentá-lo precisam ser partilhadas de forma polarizada, alcançando ambos os lados.

Pode-se dizer que o racismo é uma estratégia de dominação cujos pilares apoiam-se no argumento de que existem raças superiores e inferiores. Neste contexto, o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia determina que esta é uma ideologia alicerçada em hierarquias raciais e étnicas, que acaba por imprimir na sociedade desigualdades "sociais, econômicas, políticas, religiosas e culturais para pessoas e grupos étnicos específicos, por meio de discriminação, do preconceito e da intolerância" (BAHIA, 2014).

A Constituição Federal estabelece no artigo 5º, que "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei" (BRASIL, 1988). E o Parecer CNE/CP nº 03/2004 complementa esta informação, lembrando a todos que qualquer pessoa e/ou instituição está sujeita a esta prática, incluindo a escola. Acreditamos que a Lei nº 10.639/03 também ganha a incumbência, de fazer com que as práticas educativas colaborem para que os estudantes não só tomem consciência da existência do racismo, mas da sua condição de crime, assim como do entendimento das providências que podem e devem ser tomadas, em favor de si próprios e de toda uma coletividade.

Uma particularidade sobre a EJA e o racismo desemboca num movimento que vem sendo denunciado pelos Fóruns de EJA do Brasil[18], em relação ao fechamento de turmas em todo país, significando a subtração de um direito já conquistado e legalizado. Neste mecanismo encontra-se o reconhecimento da prática do Racismo Institucional, o qual já antecipamos a conceituação no item 3.2. Medida que impele a jovens, adultos e idosos percam o direito de iniciar ou prosseguir os seus estudos, ratificando discriminação e exclusão social.

3.2.1.3 Discriminação Racial

De acordo com a Estatuto da Igualdade Racial, podemos chamá-la também de discriminação étnico-racial, uma vez que refere-se a toda e qualquer ação que objetive distinguir, excluir, restringir ou oferecer preferência a alguém, tomando como elemento motivador a raça, cor da pele, descendência ou origem, com vistas impedir ou ferir o seu reconhecimento ou acesso. De maneira análoga ao racismo, também é um crime e também precisa e deve ser combatido por todo cidadão, independente do pertencimento étnico-racial que possua.

Conforme nos recorda Silva e Carreira (2013), o conceito trazido acima pode ser melhor compreendido no âmbito escolar quando se presencia a disseminação de estereótipos negativos associados aos negros e nas relações conflituosas decorrentes destas posturas. Neste contexto, as autoras entendem ser importante observar o modo com o qual os conteúdos curriculares estão referenciando o planejamento das atividades pedagógicas: estão omitindo ou ressignificando os valores e contribuições dos povos africanos e seus descendentes para a sociedade brasileira?

[18] Silva; Pereira; Conceição (2017) deram destaque à moção proposta e aprovada em plenária, pelo pelos Fóruns de EJA, durante a Conferência Nacional de Educação 2014, repudiando o fechamento de turmas pelo poder público, através do manifesto em favor da garantia da oferta da educação pública de qualidade.

É importante considerar outra publicação do MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que foi lançada na década de 1990, ou seja, anteriormente à Lei nº 10.639/03 e já trouxe um volume sobre a Pluralidade Cultural[19], que contou com a colaboração de Movimento Negro e pesquisadores do campo das relações étnico-raciais no Brasil. Seu texto traz um franco reconhecimento da importância da diversidade cultural, destacando a necessidade da escola promovê-la, além de creditar relevância na identificação das situações de discriminação ocorridas no cotidiano escolar, independente dela ser racial, étnica, cultural ou religiosa.

Nesse sentido, o silenciamento não é recomendado mas, ao contrário, é entendido que seja fomentada a discussão e o confronto destas situações, evitando "ambiguidade nas falas e atitudes, alimentando, com isso, o preconceito" (BRASIL, 2001).

3.2.1.4 Preconceito Racial

O Instituto AMMA Psique (2008) conceitua o preconceito racial como sendo um julgamento prévio que é feito a respeito de um ou mais indivíduos, sejam eles representantes de uma comunidade, segmento social, categoria profissional, de uma religião ou crença, entre outras possibilidades, sem que, no entanto, tenha um verdadeiro fundamento ou constatação.

O preconceito é resultante de uma aprendizagem social, ocorrida a partir das experiências promovidas nos ambientes diversos: famílias, escola, igreja, ambiente de trabalho, ambientes de lazer, entre outros.

Outro exemplo da presença do preconceito racial na vida cotidiana são os ditados populares (o negro quando não suja na entrada, suja na saída), apelidos (macaco, picolé de betume), adjetivação associada à negatividade (buraco-negro, lista-negra), somado aos tipos representados nas novelas, publicidade e nas imagens dos livros didáticos.

Ferreira (2013) responsabiliza o preconceito e a discriminação racial de serem veículos da prática do racismo, por entender que "a discriminação tem origem no preconceito, e é a manifestação comportamental dele [...] " (FERREIRA, 2013, p. 38).

[19] Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram em meio ao processo da reestruturação educacional, onde organismos internacionais exerceram uma significativa influência em toda sua concepção. Santos (2011) entende que, apesar das contribuições trazidas para as relações étnico-raciais, falhou pela adoção de uma matriz curricular nacional comum, não representativa da diversidade identificada na sociedade brasileira.

É de igual forma importante, como feito com o racismo e a discriminação racial, registrarmos aqui que as Leis nº 7.716/1999, nº 8.081/1990 e nº 9.459/1997 regulam os crimes resultantes de preconceito racial e estabelece penas para os indivíduos que sejam autores de atos desta natureza, ao mencionarem questões de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional. A possibilidade de criminalização da prática do preconceito racial deve ser disseminada, para orientar às potenciais vítimas sobre seus direitos e impulsioná-las a requerê-los, assim como para que os demais sejam desencorajados de praticá-lo.

3.2.1.5 População Negra

De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, a população negra é o contingente da população que se autodeclara como sendo preta e parda, segundo o preenchimento do quesito cor/raça, criado pelo IBGE, que tem como finalidades: oferecer a garantia aos indivíduos deste segmento da população, "da efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica" (BRASIL, 2010b).

Diante da desigualdade social e racial do país, compreender a identidade da população negra é fator de grande relevância. No início deste capítulo, discutimos o surgimento das Ações Afirmativas e a sua finalidade, que é de fim compensatório. Certamente, se forem analisados aspectos como nascimento, sobrevivência e morte de grande parte dos integrantes da população negra no Brasil, isto destoará consideravelmente das respostas obtidas, caso façamos as mesmas perguntas em relação às pessoas não-negras.

O conjunto de ações afirmativas, assim como a aplicação de legislações, a implementação de políticas públicas e ação da sociedade organizada cobrando o cumprimento ostensivo destas medidas pode atuar no atual cenário, possibilitando oferecer condições efetivas para que não somente pessoas não-negras ocupem espaços de poder na sociedade, sendo a educação "um ponto fundamental [...] de transformação comprometida com a democratização efetiva das relações sociais" (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 43).

3.2.1.6 Identidade Negra

O termo identidade é considerado complexo por alguns estudiosos, inclusive por Gomes (2005a) ao dizer que, os conceitos surgidos para este termo podem não ser satisfatórios, dependendo da finalidade ou do tema que se esteja abordando. Segundo ela, apesar de sua compreensão ser confusa do que seria identidade, o termo é usado com grande recorrência, a ponto de o caracterizar como de "enorme popularização".

> [...] o uso responsável do termo tem resultado em um efeito oposto, tornando o termo identidade cada vez mais difuso e próximo de um clichê, encorajando, assim, um crescente uso mais relaxado e irresponsável do mesmo. Se a discussão sobre a identidade já é permeada de tanta complexidade e usos diversos, o que não dizer quando a ela somamos os adjetivos pessoal, social, étnica, negra, de gênero, juvenil, profissional, entre outros? (GOMES, 2005a, p.40).

Na reflexão feita pela autora, ela recorre a Munanga (1994), que vê a identidade como elemento essencial para o ser humano, sendo constituída de elementos culturais que fazem sentido para uns, ao tempo que os colocam em total ou parcial contraposição com outros. Afunilando para o horizonte do nosso estudo, observamos o que pensa Bacelar (1989) sobre a identidade étnica: uma reunião de elementos (físicos, comportamentais, etc.) que caracterizam um indivíduo, segundo seu próprio entendimento, permitindo que ele se insira a um grupo ou comunidade, com atributos semelhantes ou correlacionados.

Dentro deste universo dos grupos étnicos, acrescentamos o entendimento de Munanga (2003) sobre a identidade negra, ao dizer que ela está alicerçada em particularidades que não fazem sentido para quem não faz parte da população negra "justamente porque os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura [....]" (MUNANGA, 2003, p. 37). Neste sentido, respeitando as contribuições dos autores, trataremos a identidade negra considerando as dimensões dos processos históricos, sociais e políticos de negros brasileiros, a partir de valores e práticas culturais do contexto brasileiro.

Em pesquisa realizada junto a estudantes de escolas do Ceará, Martins e Silva (2018), partindo da premissa de que a escola possibilita as primeiras referências para um reconhecimento do indivíduo na sociedade, buscaram destacar o processo de formação da identidade negra destes e relacioná-lo ao trabalho dos professores sobre as relações raciais no ambiente escolar. As autoras constataram a importância que foi atribuída à escola na formação da identidade negra dos educandos (as), apesar de não identificarem que as práticas educativas

estejam implicadas neste papel, inclusive por ausentarem as questões raciais dos debates no ambiente escolar.

3.2.1.7 Beleza Negra

O Parecer CNE/CP nº 3/2004 chama-nos a atenção sobre a forma conflituosa em que convivem as práticas culturais e o padrão estético dos negros brasileiros e africanos, frente ao padrão dos europeus.

Este documento afirma que o fato de o Brasil apresentar dados oficiais demonstrando que a maioria da população se autodeclara preta ou parda ainda não é suficiente para banirmos episódios em que há o desfavorecimento dos indivíduos negros, mediante a prevalência de estereótipos racistas relacionados aos padrões estéticos, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, traços faciais, porte físico, entre outros. Em continuidade, ainda acrescenta que o país mantém as características estéticas europeias como referencial de beleza, invisibilizando outras matrizes, a exemplo da africana, indígena e asiática.

Para Gomes (2007), a maneira de observar e interpretar o corpo negro, ainda na contemporaneidade, advém da era colonial, onde as diferenças deste corpo, evidenciadas pelos sinais fenotípicos, quando postas em comparação com o corpo europeu, designou os itens de "um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais" (GOMES, 2007, p. 232). Mais uma vez, aproximando esta discussão para os objetivos deste estudo, adaptamos o questionamento da autora e perguntamos: o modo que a sociedade e. por analogia, a escola enxerga os indivíduos negros e expressam suas impressões, os seus corpos, seus cabelos e suas estéticas tem influenciado na autoestima desses sujeitos?

Negros (as) norte-americanos (as), mais precisamente dos EUA, na década de 1960, em paralelo com as lutas pelos direitos sociais, também encamparam um movimento chamado de *Black is beautiful* (Negro é lindo), com o objetivo combater a ideia de que as características físicas e comportamentais dos negros eram desprovidas de beleza.

No Brasil, após a desarticulação ocasionada pelo golpe militar de 1964, o Movimento Negro retomou a articulação na década de 1970 em vários estados e, desde então, vem promovendo campanhas com objetivos semelhantes, no sentido de elevar a autoestima dos

negros (as), utilizando-se de *slogans* como "Negro é lindo!, Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! " (BRASIL, 2004).

Dentro da busca de quebra de paradigmas de beleza, um movimento mais recente, denominado Marcha do Empoderamento Crespo vem colaborando na luta de afirmação da identidade Negra e valorização de uma estética negra, contestando a associação feita a posições de desprestígio ou de subalternidade.

A antropóloga Naira Gomes, em entrevista [20]à TVE, afirmou que o Brasil acumula um tipo de racismo específico de aparência, pois "se você parece com um negro, você é tratado como um negro". Ainda assevera que trabalhar com estética é constituir sujeitos, protagonismos e, sobretudo, colaborar com os que estão descobrindo o que é ser negro e quanto é custoso isto.

Cabelos crespos, a pele escura, traços fenotípicos comuns na população negra não determinam caráter, personalidade, capacidade intelectual, entre quaisquer outras características. E, à medida em que o negro repensa sua estética, pode também desconstruir afirmativas aprendidas, passando a se positivar, se atribuir beleza e, mais que isto, a enxergar beleza no semelhante, a inspirar outras pessoas a refletirem sobre a forma de interpretar a si próprio e aos outros. Este pode ser um processo revolucionário que beneficie a toda uma coletividade.

3.2.1.8 Cultura Negra

Optamos por abrir este assunto apoiando-nos nas reflexões de Moreira e Candau (2007), que enumeram, pelo menos, quatro sentidos para que compreendamos o termo cultura: o cultivar a natureza, à capacidade de apreciar as artes, ao processo de desenvolvimento social e, finalmente, num viés antropológico, os autores concebem a existência de múltiplas culturas presentes nos "modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero, etc.) e períodos históricos" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 47). Nesta lógica, toda forma de vida, bem como o conjunto de práticas que adotam, é entendido como um conteúdo cultural.

[20] Entrevista realizada por ocasião do dia Internacional da Mulher, em 8 de março de 2018, na TVE Bahia. Link: https://youtu.be/kTUa1VL3DNE

Decerto, os africanos ao serem obrigados a virem para o Brasil na condição de escravizados, já tinham suas próprias formas de organização social, seus modos para relacionar-se com a natureza, um conjunto de crenças e valores que, por razões óbvias, diferiam do modelo trazido pelos europeus, assim como daquele que os indígenas já adotavam. Estas práticas culturais puramente africanas mesclaram-se com tantas outras, resultando numa multiplicidade cultural. Esta é a mesma compreensão de Freire (2003) ao dizer o homem produz cultura em qualquer lugar que vá, em qualquer época, pois, "cultura é tudo aquilo criado pelo homem desde uma poesia a uma frase dita como saudação" (FREIRE, 2003, p.16).

Talvez pudéssemos nomear este termo de cultura brasileira ou afro-brasileira, uma vez que se refere ao conjunto das práticas culturais do Brasil, que foram forjadas sob a influência do modelo africano, sofrendo alterações ao longo do tempo e praticada em grande parte da população negra ou por quem com ela se identifica. Não sendo um atributo nato, a cultura não está desatrelada da influência hegemônica, conforme verificamos na fala de Sodré (1988), ao afirmar que, no hemisfério ocidental, o entendimento da cultura trouxe também a noção etnocêntrica, sugerindo uma hierarquia semelhante ao ocorrido com a raça humana.

Para exemplificarmos alguns elementos que fazem parte da cultura negra brasileira, a partir das contribuições de Munanga e Gomes (2006), destacamos: as manifestações artísticas (maculelê, congada, etc.); a gastronomia (acarajé, abará, caruru, etc.); a religião (candomblé, umbanda); e o acréscimo de palavras ao vocabulário da língua falada no Brasil.

3.2.1.9 Democracia Racial

Encontramos várias referências que atribuem o surgimento do termo democracia racial após a escrita do livro Casa-Grande & Senzala[21], de autoria do sociólogo Gilberto Freire.

Segundo Brasil (2011), para a ONU, este mito encontra-se presente no imaginário dos brasileiros, levando-os a crer que o país não vivencia racismo e discriminação racial como em outras localidades, ocasionando uma espécie de "aceitação" da histórica e desprestigiada condição social das maiores dos indivíduos negros e indígenas, fortalecendo o discurso de que

[21] Gilberto Freyre escreveu e publicou o livro Casa-Grande & Senzala na década de 30, retratando que as três "raças" que deram origem à sociedade brasileira desfrutavam de um convívio pacífico, desde a erma do Brasil-colônia, apesar das bases desiguais que esta aproximação aconteceu. Gomes (2005) menciona que esta publicação foi traduzida para vários idiomas e difundiu uma imagem de conformismo e submissão de negros e índios.

a parcela da sociedade de não negros deve ocupar uma condição natural de poder. Disto, observa-se que a prática do racismo e a perversa desigualdade que dele deriva, ainda camufla-se e persiste, apresentando outras justificativas.

De acordo com o Instituto Amma Psique e Negritude[22], este mito prega que as relações raciais no Brasil "foram construídas através de interações sociais predominantemente harmônicas e tolerantes; que os senhores de engenho foram generosos e afetuosos com os africanos escravizados" (AMMA, 2009, p. 75). Este entendimento é constatado na atualidade, onde pessoas sustentam que, no Brasil, a cor da pele não influencia no modo de vida e no acesso aos direitos, ignorando as mazelas decorrentes das desigualdades sociais. O Instituto considera que esta construção ideológica oferece um desserviço social, desviando a atenção dos negros para as lutas e reivindicações que lhes são legítimas.

É possível concordar com a ponderação de Mata-Machado (2007), ao dizer que é constante a repetição de que somos todos iguais, sem que sejam considerados os dados da história da formação do povo brasileiro. Esta prática ganha, na escola, a função de desviar a atenção da gravidade das desigualdades, estando vinculados ao imaginário de profissionais da educação em todos os níveis e modalidades, e minimizando as práticas de racismo e o mito da democracia racial.

No entanto, o advento da Lei 10.639/03 traz a obrigatoriedade do diálogo, seja nos espaços de educação formais e/ou não-formais, para construir novas possibilidades e embasar-nos numa visão crítica sobre a cordialidade entre as "raças" no nosso país.

3.2.1.10 Empoderamento

O termo que originou a palavra empoderamento, uma das categorias do referencial freireano, surgiu no EUA (*empowerment*) e foi utilizado pela primeira vez pelo sociólogo norte-americano *Julian Rappaport*, em 1977, nas suas abordagens sobre a autonomia de indivíduos das classes populares.

[22] O Instituto AMMA Psique e Negritude é uma organização não governamental cuja atuação é pautada pela convicção de que o enfrentamento do racismo, da discriminação e do preconceito se faz necessariamente por duas vias: politicamente e psiquicamente. Sua criação se deu em 1995, através de um grupo de psicólogas, ativistas, que já atuavam relacionando o racismo e seus efeitos psicossociais.

De acordo com *Ira Shor*, este termo possui múltiplos sentidos, podendo significar "dar poder a; ativar a potencialidade criativa; desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; dinamizar a potencialidade criativa do sujeito [...]"(FREIRE; SHOR, 1987, p.10).

No Brasil, a adaptação do termo é recorrentemente atribuída a Paulo Freire, sendo considerado por alguns como um neologismo[23]. O educador o definiu como uma prática, alicerçada num modelo de educação libertadora, que possibilita o desenvolvimento crítico dos indivíduos, com vistas a colaborar com a transformação da sociedade. O empoderamento "indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo o processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE; SHOR, 1987, p.72).

Berth (2018), ativista do Feminismo Negro, define empoderamento como instrumento de luta social, necessário e fundamental para que os indivíduos consigam sair de um lugar de subalternidade, sendo que ele depende da ação coletiva, que é processual e não instantânea e se consolida à medida em que ocorre a conscientização do papel social dos mesmos. Esta autora destaca que, nas suas pesquisas, encontrou referências sobre o protagonismo do uso da Teoria do Empoderamento junto à população afroamericana, pela socióloga Bárbara Bryant Solomon, também na década de 1970.

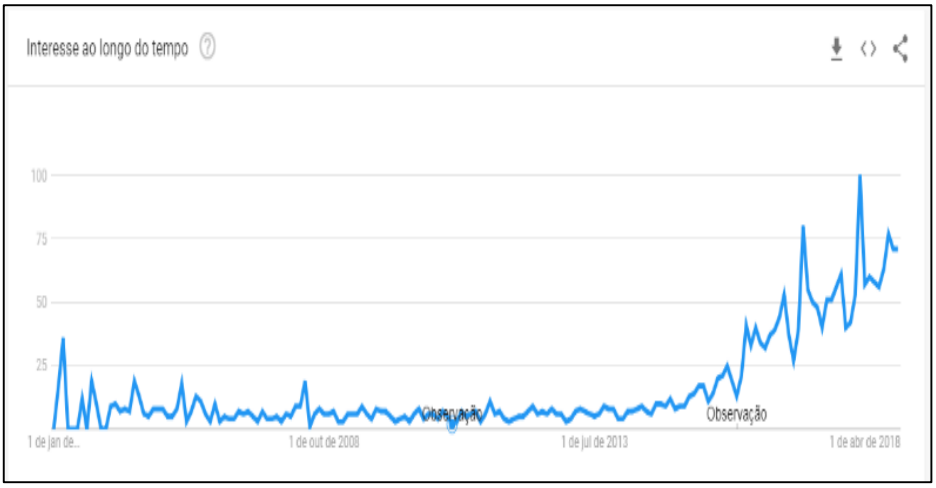
> [...] a diferença entre a definição de Rappaport e Freire: se para o primeiro, empoderamento é dar instrumentos para que os grupos oprimidos possam ser fortalecidos, para Freire, os próprios grupos oprimidos devem empoderar a si mesmos, desconfiando da docilidade das classes dominantes. (BERTH, 2018, p.34).

Compreendemos que Empoderamento é termo necessário à Educação Antirracista, inclusive devido ao seu crescente uso nos últimos anos, não somente pelo Movimento Negro e Movimento de Mulheres, mas pela sociedade em geral (vide Gráfico 1).

Freitas (2016) atribui os primeiros picos de busca de informações acerca de seu significado via *Google* como consequência dos protestos ocorridos em 2013, com grande número de manifestações na *Internet* e nas ruas e nos quais a palavra empoderamento foi amplamente divulgada e difundida.

[23] Sobre neologismo, Berth (2018) o conceitua como resultado da recriação de uma palavra ou expressão, em geral, com um novo sentido, por conta do desejo ou necessidade de um novo significado.

Gráfico 1 – Quantidade de buscas pelo termo Empoderamento
no Google entre 2004 e 2017



Fonte: Google Trends[24], novembro/2017

Um exemplo ilustrativo do "peso" do termo Empoderamento, especificamente nas questões étnico-raciais, é a consolidação da Marcha do Empoderamento Crespo que, em Salvador, se declara como um coletivo decorrente da organização dos seus próprios membros, com ações de reivindicações para além da valorização estética mas, também encampando lutas relativas ao genocídio da juventude negra, por melhorias na condição da mulher negra, pelo acesso a saúde e à educação, dentre outros aspectos.

3.2.1.11 Representatividade

De acordo com Yong (2006), determinados grupos entendidos como minorias sociais, por não estarem representados nos espaços demarcatórios de poder, contestam sozinhos ou em conjunto com outros grupos sociais, com os quais eles se identificam, assinalando ainda que esta ausência se dá nos diversos meios midiáticos. Em razão disto, acredita que "[...] essas demandas evidenciam que numa sociedade ampla e com muitas questões complexas os representantes formais e informais canalizam a influência que as pessoas podem exercer" (YONG, 2006, p. 140).

[24] O *Google Trends* possibilita o acesso aos termos que são buscados com recorrência, disponibilizando gráficos que retratam a frequência das consultas.

Ainda falando sobre a realidade dos EUA, a mesma autora registra que há posicionamentos contrários às necessidades reclamada pelas minorias, com o argumento de que o fracionamento das demandas tende a realçá-las e não a eliminá-las. As alegações sugerem que o fato de grupos diferentes alegarem a necessidade de representação especial, seria suficiente para que se entenda que existem interesses repetidos entre eles. A autora mostra-se discordante, justificando que

> diferenças de raça e de classe perpassam o gênero, diferenças de gênero e etnia perpassam a religião e assim por diante. Os membros de um grupo de gênero, raciais etc., têm histórias de vida que os tornam muito diferentes entre si, com diferentes interesses e diferentes posicionamentos ideológicos. Assim, o processo unificador requerido pela representação de grupos buscaria congelar relações fluidas numa identidade unificada, o que pode recriar exclusões opressivas. (YOUNG, 2006, p. 141).

Em complementação à argumentação para acerca da importância da reflexão sobre a representatividade nas questões étnico-raciais e correlatas, recorremos ao que diz a filósofa e feminista Djamila Ribeiro (2017), no seu livro *O que é lugar de fala?* Para esta autora, nossa sociedade impõe desigualdades e hierarquias aos indivíduos, posicionando os grupos subalternizados e ocasionando prejuízo das visões de mundo destes sujeitos, influenciando a construção de sua identidade e de uma autoestima positiva.

Ela faz referência à disposição ocupada por estes grupos nas relações de poder, compondo uma estrutura social, a partir da dimensão racial, de gênero, de classe social, geracional e/ou de orientação sexual e acrescenta: "não estamos falando de indivíduos, necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania" (RIBEIRO, 2017, p. 61).

O corpo tem uma significativa relevância para os africanos e este comportamento foi repassado aos seus descendentes na diáspora. Comprovação disto é o que nos informam Munanga e Gomes (2006), ao dizerem que, desde que passaram a viver no continente americano, os africanos se valeram de seus corpos como instrumento de luta e enfrentamento sociocultural, político e de resistência a todo processo opressor da escravatura. Através das práticas religiosas, das danças, das lutas, da musicalidade, o corpo negro exerceu um protagonismo na subsistência e na constituição da identidade de um povo.

A pedagoga Jaqueline Conceição (2018) chama-nos atenção para o lugar de subalternidade que o corpo negro sempre esteve no Brasil, seja antes ou depois do processo de reconfiguração no pós-escravidão. O lugar destes corpos é o lugar do trabalho, marcado por

uma hipersexualização, pelo extermínio permanente, pela violência. E isto ocorre de tal maneira que ela conclui que a mensagem desta postura é do não pertencimento do corpo ao seu dono, mas pertencente à sociedade, ao Estado ou a outras esferas, que não é a própria pessoa.

De maneira efetiva, o corpo negro do brasileiro está relacionado aos altos índices de violência, de encarceramento, da mortalidade materna, da baixa escolarização, entre inúmeros outros indicadores. Estes dados causam sensação de injustiça se considerarmos que, neste mesmo espaço geográfico, corpos que não são negros ocupam maciçamente os postos de poder e decisão na política, nas grandes empresas, nas universidades, na mídia, contrastando com o lugar de subalternidade e desprestígio dos negros. Aqui falamos claramente de uma minoria que governa e de uma maioria que é governada, numa razão inversamente proporcional, porque a referência da abordagem é quantitativa.

4 A PESQUISA DOCUMENTAL COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE ANÁLISE DA MOSTRA CRIATIVA SALVADOR DE ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA NEGRA

A pesquisa científica é uma prática com fins de produção de um conhecimento inaugural sobre determinado assunto ou temática e, em outras situações, para que seja revisto o que até então se soube acerca dele, buscando-se confirmação ou ampliação de resultados.

Nesse capítulo, vamos discutir as questões sobre a pesquisa qualitativa em educação, a experiência da pesquisa exploratória e da pesquisa documental no contexto da Educação Antirracista na EJA, a partir dos documentos da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015.

4.1 O PROCESSO INICIAL DA INVESTIGAÇÃO

Ao adentrarmos no MPEJA e termos a intenção de trabalharmos a temática da Educação Antirracista na EJA, pelas implicações pessoais e profissionais já reveladas na seção introdutória, o próximo passo foi decidir o objeto de pesquisa: a Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra (MC) 2015[25].

Inicialmente, houve um desejo de investigar o seu processo constitutivo, através dos envolvidos no processo: os educandos e professores autores e/ou os responsáveis pela organização. Contudo, devido a questões de ordem administrativas e burocráticas, as tentativas nesse sentido foram frustradas e, para seguir em frente com o projeto, decidimos fazer um estudo dos documentos da MC 2015, pois já estavam disponíveis e não causariam novos entraves para a realização da investigação.

Após um primeiro contato com os documentos, adotamos como próximas etapas a delimitação de quais seriam o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos. Sem a preocupação com a análise propriamente dita, que seria realizada em etapas subsequentes, fizemos a apreciação dos documentos oficiais da MC 2015 (textos, músicas e vídeos) para obtenção das primeiras informações, adotando registros sistematizados em arquivos do *word*.

[25] A partir deste ponto, em virtude da extensão do nome completo da Mostra que estamos analisando, passaremos a abreviar o nome para: MC 2015.

Com auxílio de autores como Ludke; André (1986), Gil (2002), saímos desta etapa com definição de parte dos elementos necessários para a realização de uma pesquisa, conforme descritos no Quadro 01:

Quadro 01 – Elementos que caracterizam a Pesquisa

ELEMENTOS	CARACTERÍSTICAS
Problema de pesquisa	Como se apresentam as questões étnico-raciais nos documentos oficiais da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015? Nelas estão contempladas as demandas da EJA?
Objetivo geral	• Compreender como se apresentam as questões étnico-raciais dos documentos oficiais da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015, bem como, se nestas questões estão contempladas às demandas da EJA.
Objetivos específicos	a) contextualizar o histórico da EJA, destacando como as questões étnico-raciais estão refletidas nesta modalidade de ensino; b) apresentar pressupostos históricos para o surgimento das ações afirmativas destacando a promulgação Lei nº 10.639/03 enquanto uma estratégia da Educação Antirracista, os aportes que surgiram para a sua regulamentação desta Lei e as especificidades em relação à Educação de Jovens e Adultos; e c) analisar os documentos oficiais da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015, com vistas a identificar como estão postas as questões étnico-raciais e, também, se estas contemplam as demandas dos educandos (as) da EJA.
Tipo de pesquisa	Básica, exploratória, documental, de abordagem qualitativa.
Técnicas de recolha de dados	Fichamento e uso de formulário elaborado especificamente para este estudo.
Técnica de tratamento dos dados	Análise de conteúdo.
Produto elaborado a partir dos resultados[26]	Projeto de Intervenção "Repensando a relevância das questões étnico-raciais na (e para) Educação de Jovens e Adultos" (Ver Apêndice A).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Os demais elementos foram estabelecidos mediante as características inerentes ao objeto de estudo e à coerência para manter o rigor necessário a uma investigação científica. Desta forma, surgiram o tipo de pesquisa, a abordagem adotada, quais seriam as técnicas de obtenção de dados e de tratamento destes.

[26] A Portaria Normativa nº 7/2009 nos informa, que mediante a conclusão do Mestrado Profissional o trabalho de conclusão final do curso poderá assumir formatos diversos, dentre os quais uma "proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, [...] projetos de inovação tecnológica, produção artística; [...], de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso" (BRASIL, 2009, p. 31).

Para auxiliar a interpretação dos dados, utilizamos autores como: Freire (1983; 1996; 2001), Cruz (2005), Munanga (2005), Santos (2011), Moore (2005a; 2007), Gomes (2005a; 2005b; 2012), Cavalleiro (2005a; 2005b; 2010), Carmo (2017), dentre outros.

4.1.1 Pesquisas qualitativas em educação

A pesquisa deve ser compreendida como um mecanismo que origina conhecimentos, sendo um "procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo) que é parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento" (DEMO, 2000, p.20).

Não menos importante que estas considerações, é o fato de que toda pesquisa, para ser desenvolvida, suscita o concurso dos conhecimentos já disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos, pois desenvolve-se ao longo de um processo que consta de inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

No tocante às pesquisas educacionais que elegem a educação nas suas diversas concepções e abordagens enquanto objeto de estudo, Gatti (2001, p. 71) pontua que não cabe a elas "estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia, (...)". Nesse sentido, fica evidente a preocupação da autora com a escolha e a pertinência de questões concretas, que possam contribuir favoravelmente para este campo. Em capítulos anteriores, já foram explicitados diversos pontos de intersecções entre as questões raciais e a educação brasileira, argumento que concede a esta pesquisa a legitimidade e a relevância científica necessárias.

A classificação de uma pesquisa quanto ao tipo de abordagem oferece três possibilidades: quantitativas, qualitativas ou ambas. Esta escolha deve pautar-se conforme seja a natureza dos dados a serem pesquisados, assim como aos recursos de análise destes.

Se precisarmos de resultados passíveis de generalizações, cujos levantamentos representem com fidelidade o coletivo, devemos desenvolver uma pesquisa quantitativa. Por outro lado, se privilegiamos mergulhar nos sentidos, atentando para as subjetividades, as crenças, as opiniões, assemelhando-se aos objetivos do nosso estudo, o caminho a ser adotado é o da pesquisa qualitativa, conforme nos reforça Ludke e André (1996, p. 12), sobre o

procedimento: “o pesquisador deve capturar a ‘perspectiva dos participantes’, pois o ‘significado’ que as pessoas dão aos eventos são os principais focos de atenção do pesquisador”.

É bastante relevante o momento de escolha do tipo abordagem ou método a ser adotado, devendo-se levar em consideração a adequação destes ao objeto de estudo da pesquisa, sem, contudo, deixar de assegurar o rigor científico.

Independente da realidade a ser pesquisada, o pesquisador precisa revelar suas percepções e considerações sobre o objeto pesquisado, em qualquer abordagem metodológica escolhida, devendo deixar transparecer as suas intenções e sua visão sobre o objeto pesquisado, não sendo justificável, segundo Brugemann e Parpinelli (2009), que se opte por um tipo de abordagem apenas por não se ter domínio epistemológico de outros tipos.

4.1.2 A Pesquisa Documental

A pesquisa documental pode ser facilmente confundida com a pesquisa bibliográfica, conforme salienta Gil (2002), Ludke e André (1986).

O que as diferencia é a natureza das fontes a serem consultadas, pois se a pesquisa bibliográfica se apoia no arcabouço existente em torno do assunto, a pesquisa documental ocupa-se de materiais que não possuem um tratamento analítico/científico, ou, se já o possuem, ainda admitem uma análise complementar ou reelaborada. Contudo, é importante verificar que ambas se aproximam no tocante à sua conduta metodológica.

Outro aspecto ressaltado por Gil (2002) é que na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso, enquanto que na pesquisa documental, as fontes são mais diversificadas, podendo assumir formatos de diversos documentos, sejam eles “cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc.” (GIL, 2002, p. 46).

No caso desta pesquisa, apesar de a base constituir-se na análise de textos, também observou músicas e vídeos, assim como relatórios técnicos, leis, resoluções, editais, pareceres, matérias da imprensa, dentre outros.

Gil (2002) credita vantagens e limitações oferecidas ao pesquisador que opte pela pesquisa documental. Para ele, este tipo de investigação consiste num modelo em que:

a) os custos não são elevados;
b) que não obriga um contato pessoal com sujeitos; e ainda
c) permite a otimização do tempo pelo seu responsável durante a sua realização.

Contudo, há críticas em relação ao caráter não-representativo e ao grau de subjetividade dos dados. Assim, reveste-se de particular importância a seriedade e comportamento ético do pesquisador durante sua realização.

As fontes que o pesquisador toma por veículo de consulta/análise podem ser do tipo primárias, secundárias ou terciárias, devendo ser sempre originais. Fontes primárias são quaisquer materiais que possam servir de objeto de estudo como, por exemplo, cartas, ofícios, boletins, documentos cartoriais, diários, fotografias, obras literárias, científicas e técnicas, grafismos, blogs, jornais e revistas, entre outras. As secundárias e terciárias são outras fontes que estão relacionadas ao objeto de pesquisa, mas não foram elaborados pelo pesquisador (FAGUNDES, 2009).

Na pesquisa realizada, tivemos o uso de fontes pertencentes às três categorias descritas por Fagundes (2009):

a) Como fontes primárias: Revista do Prêmio Áfricas, CD do Prêmio A África de todo (o) mundo e o DVD do Prêmio Curta nossa cor;
b) As fontes secundárias: Diários Oficiais do Município de Salvador, Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e os aportes já listados anteriormente; e
c) Como fontes terciárias, tem-se algumas matérias jornalísticas que pautaram as apresentações da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015, para divulgação.

Adaptamos, no desenrolar da investigação, os procedimentos metodológicos recomendados por Gil (2002, p. 87) para a realização de uma pesquisa documental: delimitação dos objetivos da investigação; elaboração de um plano de trabalho; escolha e aquisição das fontes a serem utilizadas; levantamento e análise dos dados; sistematização e redação do relatório de pesquisa. Esta sequência serviu-nos de referência, mas não como roteiro oficial.

4.1.3 Técnicas de coleta dos dados

Para além da importância de outras etapas durante a investigação, Lakatos e Marconi (2003) alertam sobre a exigência que a coleta de dados trará para o pesquisador, em termos de atenção e dedicação.

Nesta perspectiva, fica claro que a organização e a disciplina são indispensáveis, implicando diretamente no bom andamento para o avanço dos trabalhos. É fundamental que seja adotado um rigoroso controle na aplicação dos instrumentos elaborados, sob pena de cometer-se erros, gerando a necessidade de refazer passos.

As autoras prosseguem afirmando há vários procedimentos para que se proceda a coleta de dados, que devem ser adequados às circunstâncias e ao tipo de investigação. Na pesquisa em curso, atentando para as recomendações anteriores, foi identificada a necessidade de elaboração de dois diferentes formulários: um para registro de fichamento de referencial bibliográfico e outro específico para ser preenchido com informações dos documentos (textos, músicas e vídeos), conforme em consta nos anexos.

4.1.4 O contexto pesquisado

O evento do qual se originaram os documentos que subsidiam esta pesquisa, uma Mostra de Artes, foi realizado com a participação de escolas públicas localizadas no município de Salvador, que é uma cidade intensamente marcada pela herança dos povos africanos.

Segundo estimativa do IBGE divulgada em agosto do ano de 2017, sua população é composta por 2.857.329 habitantes, sendo que o último censo realizado em 2010 apontou que cerca de 80% dos soteropolitanos (as) se autodeclaram como negros (as).

> A história nos conta que foram quase quatro séculos de utilização de mão-de-obra africana no regime escravista. Naquele período, se mantiveram fortes teorias racistas que visavam a justificar a inferioridade do negro e superioridade dos brancos europeus (SALVADOR, 2005, p. 15).

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) é o órgão da administração direta da Prefeitura Municipal que é responsável pela gestão de 451 escolas que atendem a alunos da educação infantil, do Ensino Fundamental e da EJA. A distribuição dos alunos (as)

desta rede de ensino conforme características de série estudada e a cor da pele dos estudantes encontra-se no Quadro 02.

Quadro 02 – Distribuição de educandos (as) da R MES segundo raça/cor

COR/RAÇA	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL			
			REGULAR		EJA I	EJA II
	CRECHE	PRÉ ESCOLA	ENS I	ENS II		
AMARELO	58	116	508	126	27	50
BRANCO	474	1.005	4.619	1.007	250	366
INDIGENA	12	24	184	40	14	21
NÃO DECLARADO	2.291	3.399	9.973	1.722	950	638
PARDO	3.333	7.971	46.276	11.530	3.164	4.309
PRETO	1.382	2.918	14.899	3.647	1.863	1.992
TOTAL ALUNOS:	7.550	15.433	76.459	18.072	6.268	7.376

Fonte: SMED/2017.

Devido à particularidade do nosso tema, julgamos ser relevante mencionarmos detalhes sobre o perfil étnico-racial dos indivíduos que compõe o quadro de educandos (as) atendidos (as) pela SMED, que: "é majoritariamente negra, carente, em situação de risco e de vulnerabilidade social" (SALVADOR, 2015).

O documento ainda informa que estes estudantes possuem famílias com baixa renda e de baixa escolarização. Deste modo, as discussões sobre as questões étnico-raciais não estão atreladas somente à realidade enfrentada pelos alunos da RMES no ambiente escolar mas, também, no seu cotidiano.

4.1.5 Caracterização do *corpus* da investigação

Pode-se dizer que o corpus de uma Pesquisa Documental é a reunião daqueles documentos que serviram de fonte para a realização da mesma. Inclusive, Bardin (2016, p. 126) o define como "o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos".

Entretanto, a compilação não deve ser feita de forma aleatória, já que a " sua constituição implica na realização de escolhas, seleções e regras" (BARDIN, 2016, p. 126). Estas regras seriam: exaustividade, de representatividade e homogeneidade.

Como nos foi possível ter acesso a toda coleção dos documentos oficiais da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015, concluímos que atendemos à regra de exaustividade.

4.1.5.1 Apresentação da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Arte Negra

Após a promulgação da Lei nº 10.369/03, o município de Salvador, através da Resolução CME nº 008/2005, publicada no DOM de 17de outubro de 2005, passou a estabelecer normas para inclusão no Sistema Municipal de Ensino de Salvador das disposições desta Lei, e, neste mesmo ano, também instituiu Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador (SALVADOR, 2005).

Considerada como resultante das lutas históricas do Movimento Negro na busca da igualdade de direitos e oportunidades, a Lei nº 10.639/03, no período em que completou a primeira década da sua promulgação, mobilizou avaliações sobre sua efetividade.

No tocante à cidade de Salvador, verificamos em Salvador (2017) que o Ministério Público do Estado da Bahia, com o intuito de apurar a implementação das Leis nº 10639/03 e nº Lei nº 11645/08 nas escolas do Sistema de Ensino de Salvador, bem como os constantes desrespeitos à aplicação das referidas leis, expediu uma Recomendação[27] destinada a alguns órgãos da PMS.

Como consequência desta recomendação, através do Decreto nº 23.778, de 09 de janeiro de 2013, a PMS criou, na Secretaria Municipal da Reparação, um Grupo de Trabalho (GT da Lei nº 10.639/03), com a participação das Secretarias Municipais da Educação e do Desenvolvimento, Turismo e Cultura (representada pela Fundação Gregório de Mattos), com a finalidade de elaborar e executar um programa de comemorações dos eventos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira, em razão dos dez anos da promulgação da Lei nº 10.639/03 e a instituição da Década Internacional dos Povos Afrodescendentes (SALVADOR, 2013).

A composição do GT da Lei nº 10.639/03 se deu por meio da Portaria SEMUR nº 006/13, de 28 de fevereiro de 2013, sendo esta composta por integrantes oriundos das Secretarias Municipais da Reparação, da Educação, Fundação Gregório de Mattos e dos Conselhos Municipais da Educação e das Comunidades Negras.

Como resultado, foi elaborado o Projeto Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra, alicerçado nas ações pedagógicas relacionadas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira

[27] Segundo o Decreto nº 28.853, de 14 de setembro de 2017, a Recomendação Administrativa SIMP Nº 003.0202992/2009, encaminhada pelo Ministério Público do Estado da Bahia, teve por objetivo apurar a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas do sistema de ensino de Salvador, bem como os constantes desrespeitos à aplicação da referida legislação, inclusive no que se refere aos aportes financeiros.

desenvolvidas nas escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador, com o objetivo de construção de conhecimentos e fortalecimento do sujeito crítico, pensante e autônomo a partir da apropriação acerca do arcabouço constituído pelas contribuições históricas do povo africano, conforme determinação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Informações do Relatório de Atividades da Gestão da PMS-2014 apontam que foram de responsabilidade do GT da Lei 10.639/03 diversas propostas desenvolvidas no ano de 2013: seminários, aulas-públicas, audiências públicas para elaboração das Diretrizes Municipais para a Educação Quilombola no Município de Salvador, bem como a idealização de uma mostra de artes que contemplasse trabalhos oriundos de projetos que já estivessem sendo desenvolvidos nas unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Salvador, desde que apontassem alguma relação com as determinações da legislação em questão.

Inicialmente nomeada Mostra Criativa Salvador de Arte e Cultura Negra, a mostra de artes foi instituída através da Portaria Conjunta nº 01/2013, de 28 de agosto de 2013, cujo objetivo descrito no Edital foi de "apresentar as escolas da Rede Municipal de Ensino que realizam atividades voltadas para a História e Cultura Afrobrasileira, História e Cultura de África e Relações Étnico-raciais, conforme a Lei nº 10.639/03" (SALVADOR, 2013, p. 65). Os trabalhos poderiam abranger as linguagens utilizadas: literatura, artes plásticas, música, teatro e expressão corporal, devendo ser entregues gravados em unidades de CD, DVD ou *pen drive*.

Cada unidade escolar poderia concorrer com mais de uma atividade coletiva, contemplando as seguintes etapas e modalidades: Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e SEJA[28].

Os critérios a serem observados para a seleção dos trabalhos foram: pertinência ao tema proposto; criatividade e originalidade; participação de toda a comunidade escolar (professores, equipe gestora, alunos, funcionários e comunidade do entorno da escola). Nesse sentido, os trabalhos selecionados pela comissão participariam de um espetáculo denominado "Salvador de Arte e Cultura Negra", que seria registrado em DVD e cada Unidade Escolar da Rede receberia uma cópia.

De acordo com o que apuramos no *folder* do evento (Anexo 4), foram contemplados os níveis de educação Infantil, Fundamental Nível I e II, mas não houve participação de projetos

[28] O Segmento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA) foi instituído pela Resolução CME n. º 011/2007. Com a uma reorganização da Educação de Jovens e Adultos ocorrida em 2013, a Resolução CME n.º 041/2013 trouxe mudanças para EJA na RMES, dentre as quais, a nomenclatura SEJA deixa de ser usada, sendo substituída por EJA I e EJA II.

pertencentes à EJA. Não foi possível sabermos se esse fato ocorreu por ausência de inscrições ou em razão dos projetos inscritos, não terem sido selecionados. Teve-se a participação de 285 educandos (as), que representaram 12 unidades escolares, e um total estimado de 9 mil alunos e alunas sensibilizados, através das aulas públicas, circuito cultural itinerante, que "[...] possibilitou tratar e discutir a temática étnico-racial no calendário escolar, favorecendo a construção da identidade, o respeito à diversidade e o combate ao preconceito e à discriminação" (SALVADOR, 2014).

Em 2015, a edição da Mostra Criativa, teve o nome alterado para Mostra Criativa Salvador de Artes, Educação e Cultura Negra e subdividida em três prêmios, destinados a linguagens específicas: literatura, músicas e audiovisual, sob o critério do ineditismo como determinante para sua participação.

Para encerramento das atividades, também não seria realizado somente um evento. Além de um espetáculo que englobaria todas as linguagens artísticas, haveria também uma seção de exibição dos audiovisuais e um festival lítero-musical, entrelaçando os textos e as composições musicais. A logomarca (Imagem 01) foi bem representativa das questões étnico-raciais.

Imagem 01 – Logomarcas da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra

Fonte: SMED, 2017.

Foram estabelecidos três segmentos para inscrições: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA, não sendo oferecida possibilidade de participação de trabalhos da Educação Infantil.

Para cada um dos prêmios foi estipulada uma forma de publicação: uma revista para os textos; um CD para as composições músicas e um DVD para os audiovisuais. Estas publicações (Imagem 02) seriam distribuídas e passariam a fazer parte do repositório das secretarias envolvidas, podendo ser utilizadas pela comunidade docente da RMES.

Como forma de premiação, em cada uma das linguagens, os três trabalhos mais bem avaliados, receberiam um Tablet de 7" e 8G para cada educando (a):

> Ensinar e aprender a cultura afro-brasileira por meio das mais variadas expressões artísticas. Esse foi o desafio de professores, gestores, coordenadores pedagógicos, arte-educadores e alunos da Rede Municipal de Ensino. As atividades realizadas ao longo do ano letivo de 2015, nas unidades escolares e que possibilitaram tratar e discutir a temática étnico-racial em sala de aula, colaborando para a construção e afirmação da identidade negra, o respeito à diversidade e o combate às mais variadas formas de discriminação é o que dá corpo à II Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra. (SALVADOR, 2015).

As obras literárias deveriam ser apresentadas nos gêneros conto ou poesia, com autoria individual. Poderiam participar até três educandos (as) por escola, sendo um para cada segmento estabelecido. Como orientadores[29] (as), estariam habilitados (as) servidores (as) que possuíssem matrícula de servidor (a) efetivo (a), estagiários (as) ou Oficineiros (as) ou Monitores (as) prestadores (as) de serviço do Projeto Mais Educação ou outras iniciativas vinculadas à SMED, podendo ser a escrita de próprio punho ou digitada.

As composições musicais deveriam ser apresentadas nos gêneros: *hip hop*, *rap*, samba, *reggae*, arrocha e pagode, tendo sido produzidas pelos alunos (as) individualmente ou em grupos de até 03 (três) componentes, com duração de até 05 (cinco) minutos. As composições necessitariam ser entregues gravadas em unidades de CD ou DVD, identificados com nome da composição e do (as) aluno (as), em formato mp3, juntamente com a letra escrita.

O material audiovisual, composto por filmes de curtas-metragens, poderiam ser inscritos nos gêneros: ficção, documentário e animação, produzidos por grupos de até 10 (dez) componentes e duração entre 03 e 05 minutos. Os autores (as) para elaborarem o roteiro, deveriam estar inspirados em histórias de vida que se assemelhassem às suas próprias vidas e que pudessem servir de inspiração para outras pessoas, não podendo perder de vista o atendimento aos conteúdos da Lei 10.639/03.

No momento atual, está em curso o Edital[30] para a edição MC do ano 2018, publicado no site da SMED que, a exemplo das outras edições destina-se a toda RMES, observando-se os

[29] Esta condição se repete para as composições musicais e material audiovisual.
[30] Fonte: http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2017/05/CIC-139-CONVITE-1.pdf.

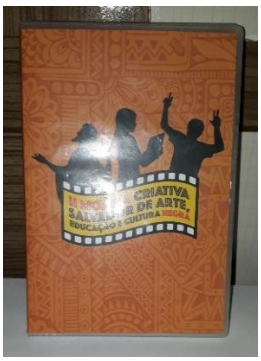
critérios. O tema proposta é “Cantos, recantos e encantos negros de Salvador” e as linguagens artísticas contempladas são: literatura, fotografia, dança, teatro e música e serão aceitas inscrições de alunos das turmas do nível Fundamental 1, II e da modalidade de EJA. Em razão de estarem sendo desenvolvidas no mesmo espaço temporal a pesquisa e a quinta edição da MC, por motivos óbvios, esta última não será incluída.

Como o **Prêmio Áfricas** só permitiu a inscrição de obras individuais, a publicação tem dez autores (as), com maioria feminina e cada um (a) assinando uma obra. Quanto aos (às) professores orientadores (as), foram encontrados 9, em razão de uma professora ter orientado dois trabalhos, em escolhas diferentes. Uma delas é assinada por um aluno da EJA, que ficou como 3º colocado e recebeu premiação. Houve, ainda, uma outra aluna da EJA que ficou em 10ª colocação. Os demais 8 autores (as) são dos níveis Fundamental I e II.

Já no **Prêmio A África de todo (o) Mundo**, em que cada obra poderia ter até 3 compositores (as), observou-se que 6 delas foram assinadas por trios e nas 4 restantes constam autorias individuais, sendo a maioria dos (as) autores (as) do sexo masculino. Uma das composições que foram escritas individualmente, foi a de um aluno da EJA, que conseguiu ficar como 1ª colocado, recebendo premiação, além de ser contemplado na publicação final. Quanto aos (às) professores (as) orientadores (as), constam 11 profissionais, pois na composição “África, Bahia, Brasil” houve orientação em dupla.

E finalmente o **Prêmio Curta Nossa Cor**, em que cada obra apresentada poderia ter até 10 participantes, no tocante aos (às) educandos (as), observou-se grupos de 6, 7, 8, 9 e 10 integrantes, sendo que, nesta publicação, a maioria das participações foram femininas e não consta nenhuma representação da EJA, mas sim, dos níveis Fundamental I e II. Quanto aos professores orientadores, constam 11 profissionais, em razão do documentário “Viver Beiru” ter contado com orientação em dupla. Em especial, nesta publicação, teve-se a participação de outros atores pertencentes às comunidades escolares, por conta da produção necessária a um curta-metragem, a exemplo de cenário, figurino, maquiagem, filmagem, entre outras funções.

Imagem 02 – Documentos oficiais da MC 2015

DVD  **REVISTA** CD

Fonte: Fotos da pesquisadora, 2017.

Sobre as edições referentes aos anos de 2016 e 2017, não foram encontrados editais de lançamento e nem maiores detalhes sobre os trabalhos que participaram dos espetáculos. Em 2016, a culminância ocorreu em 16 de dezembro, no Teatro Gregório de Mattos e em 2017, no dia 14 de dezembro, no Teatro Jorge Amado. De acordo com o que pôde ser apurado, através das matérias nos portais da SMED e SEMUR, não houve nem premiações, nem publicações para estas edições.

Após analisar produções didáticas da EJA que se deram em meio escolar, Mello (2013) afirma que, nesta modalidade, é bastante incomum encontrar-se materiais elaborados conjuntamente entre educandos e professores, sem que haja a intervenção de equipes técnico-administrativas, pois, em geral, não existem condições favoráveis. Na RMES esta premissa se confirma, ao menos no que se refere aos conteúdos contemplativos à Lei nº 10.639/03, segundo o cabedal investigativo que foi investido.

As Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador traz no seu texto a afirmação de que a RMES já realizou inúmeras experiências que incorporaram valores e referenciais dos africanos na sua proposta curricular, destacando o trabalho realizado na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, que funciona nas dependências do *Terreiro Ilê Axé Opô* Afonjá. Contudo, não identificamos outra iniciativa contemplativa a atender a Lei 10.639/03 que fosse destinada a toda RMES, ao invés de unidades escolares individualmente, sobretudo com *status* de publicação oficial.

A revista referente ao Prêmio Áfricas é colorida, do tipo brochura, tem dimensões de 14 x 21 cm e 28 páginas. Nesta publicação, foram encontrados 2 contos e 8 poemas. Consta prefácio situando sobre o Projeto e o prêmio, com informações sobre autores / professores

orientadores / Escola participante, no início de cada texto. Está presente a ficha técnica e marcas institucionais. O tipo e tamanho de fonte foram considerados favoráveis à leitura.

O CD representativo do Prêmio A África de (o) Mundo possui capa em acrílico e encartes coloridos, onde estão identificados autores/professores orientadores/ Escolas participantes, ficha técnica e marcas institucionais. As composições receberam produção musical profissional, com qualidade técnica semelhante a um CD musical comercial. Percebeu-se uma diversificação nos gêneros contemplados, com a presença de Samba/Hip Hop/Rap/Reggae e não tendo ocorrido a contemplação dos gêneros Pagode/Arrocha.

No DVD do Prêmio Curta nossa cor consta uma capa plástica e encartes coloridos, identificando o nome do Projeto, autores/professores orientadores/ Escolas a que pertencem, ficha técnica e marcas institucionais. Os curtas-metragens foram mantidos conforme gravação original, recebendo apenas uma edição para sequenciá-los conforme a ordem classificatória. Dessas obras, 3 estão identificadas como ficção, 5 como documentários e 2 como animações. Ao final de cada uma delas, os créditos trazem informações complementares sobre outros atores envolvidos na produção, sem no entanto, que haja uma padronização, havendo mais detalhamento em uns que em outros.

4.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

O tratamento dos dados no tipo de pesquisa análise documental pode ser realizada através das técnicas de análise de conteúdo e análise de discurso, ferramentas que possibilitaram que o investigador apresente sua interpretação, sem perder de vista seus objetivos.

Neste estudo, utilizamos a análise de conteúdo, após consultar vários autores que também realizaram este tipo de pesquisa, sendo eles Pimentel (2001), Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009), Pereira (2010), Mendes; Miskulin (2017), e optaram por esta técnica, em razão dela oferecer possibilidades interpretativas dos documentos, com mais precisão.

A análise de conteúdo é definida por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) em concordância com Apollinário (2009) como uma reunião de técnicas investigativas de largo uso nas ciências humanas, pautadas na análise dos dados linguísticos. Ampliando nosso entendimento, recorremos a Bardin (2016, p.46) para quem este grupo de técnicas destinam-se a “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (BARDIN, 2016, p. 46).

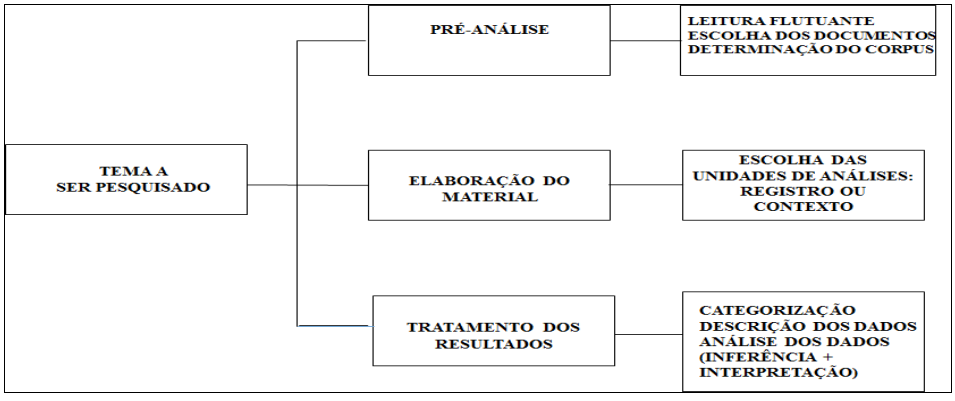
Sobre as mensagens com as quais o investigador se defronta, Franco (2008, p. 12) entende que estas podem ser do tipo "verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada". Neste estudo, tivemos contato com mensagens através de registros escritos, orais e audiovisuais e buscamos garimpar nas palavras, gestos, cenários e figurinos o maior número de sentidos possíveis, estivessem estes de forma explícita ou não.

Seguimos a recomendação de não nos distanciarmos dos objetivos estabelecidos: apresentamos as reflexões em relação à forma que as questões étnico-raciais aparecem nos documentos analisados, além relacioná-las às demandas da Educação de Jovens e Adultos.

Bardin (2016) e Franco (2008), conforme diagrama adaptado (Imagem 03), mencionam sobres as fases necessárias para a organização da análise de conteúdo, que estão alicerçadas em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na fase da pré-análise, como já tínhamos a noção de quais documentos utilizaríamos, estes nos serviram para selecionarmos os exemplares que ficaram à nossa disposição e os meios tecnológicos para realizarmos a apreciação inicial: computador, *drives* com leitor para CD e DVD e fone de ouvido. Apesar dos autores mencionarem a necessidade da leitura flutuante nesta fase, nós adaptamos a nomenclatura e dizemos que fizemos uma apreciação flutuante dos textos, músicas e dos vídeos, com algumas anotações.

Imagem 03 – Fases de organização da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado em Bardin (2016, p. 132).

Neste momento, juntamente com as definições do problema de pesquisa, objetivos, as possíveis categorias teóricas que embasariam, ao menos inicialmente, o referencial teórico, busquei atentar para as intersecções entre o conteúdo dos documentos, não sendo esta uma tarefa fácil, em razão da variedade da apresentação de cada um deles, onde o material audiovisual requereu mais atenção e cuidado.

A fase seguinte, da exploração do material, em que o *corpus* necessitaria ser novamente explorado, só que com mais critério, para decisão do tipo de unidade de análise que seria utilizada e já determiná-la. Bardin (2016) e Franco (2008) dizem que é possível que estabeleçamos dois tipos de unidade de análise: a unidade de registro e a unidade de contexto. Na primeira, a que adotamos, são escolhidos fragmentos do conteúdo que serão analisados, já na outra, todo o contexto é analisado, funcionando como "pano de fundo" (BARDIN, 2016, p.10).

Após as primeiras leituras para a construção do referencial teórico, verificamos que pesquisadores do campo de estudo das Relações étnico-raciais como Gomes (2005, 2012), Munanga e Gomes (2006) e Cavalleiro (2010) recomendam alguns termos necessários para a discussão neste campo, de modo a evitar a deturpação do entendimento: raça, racismo, discriminação racial, preconceito racial, identidade negra, beleza negra, cultura negra, democracia racial e população negra. No retorno aos documentos, vimos que este argumento fazia sentido, e os adotamos, como os temas das unidades de registro, com o acréscimo de dois outros: representatividade e empoderamento. Todos esses termos estão descritos e conceituados devidamente em capítulo anterior.

Em seguida, foi o momento de elaborarmos os dois formulários (vide modelos em anexo) que nos auxiliaram na preparação dos dados e dos fichamentos para guiarmos a construção do referencial teórico. Este último, com quatro campos bem definidos: referência completa; trecho ou citação; número (s) da (s) página (s) e comentário da pesquisadora. Para o outro, elaborado para coleta dos dados, foram estabelecidas duas partes. A primeira parte era para obter as informações gerais da obra avaliada: tipo do formato do documento, nome do prêmio, título da obra nomes dos autores, professores orientadores, escola proponente e transcrição do texto ou música e, no caso dos audiovisuais, a descrição do vídeo. Na segunda parte, era preenchida conforme a identificação dos temas, nas obras que se encontram em cada documento.

Fizemos a escolha de trabalharmos com formulários digitais, elaborados no *word*, onde as informações eram digitadas e salvas em pastas separadas. Outra observação importante é

sobre a quantidade de formulários utilizados. No formulário I (para fichamento) foram criados vinte e duas unidades, enquanto que no formulário II (para recolha de dados para análise), criamos 30 unidades, uma vez que cada documento continha 10 obras. O número de páginas variou de obra para obra, conforme o volume de informações.

No tocante ao documento do Prêmio Áfricas, já dispúnhamos dos textos na revista, somente foi preciso realizar a digitação.

Para transcrição das composições musicais do documento do *Prêmio A África de todo (o) Mundo*, adotamos o procedimento de ouvir várias vezes cada faixa, interrompendo e reiniciando, para que a digitação fosse possibilitada.

O trabalho maior foi a realização da descrição das obras do Prêmio *Curta Nossa Cor*, que nos exigiu a apreciação e reelaboração, uma vez que, no caso deste Prêmio, havia uma imperiosidade para que a investigadora redobrasse a atenção, sem perder de vista os objetivos.

Após termos concluído o preenchimento da primeira parte, com informações de todas as trinta obras, no Formulário II, migramos para a segunda parte, identificando as unidades de registro, estabelecendo antes uma codificação para cada uma das obras, de acordo com os Quadros 03, 04 e 05, usando as letras "T" (textos), "M" (músicas), "V" (vídeos) seguidas da numeração de um a dez, conforme classificação divulgada (vide anexo).

Em seguida, procedemos a verificação da frequência, com a regra de contagem adotada, primeiramente verificando a codificação adotada para o Prêmio Áfricas:

Quadro 03 – Codificação adotada para os trabalhos do Prêmio Áfricas

Título	Código
Além da cor	T1
A capoeira	T2
África terra vermelha	T3
Os negros no Brasil	T4
Somos todos herdeiros	T5
Beleza Negra	T6
A história de uma mudança	T7
Desperte! Você é África	T8
Poesia negritude	T9
Negro eu sou	T10

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2017

Agora, podemos conferir a codificação adotada para o Premio A Africa de todo (o) mundo, no Quadro 04:

Quadro 04 – Codificação adotada para o documento do Prêmio A África de todo (o) mundo

Título	Código
Curta nossa cor	M1
Obrigada, África	M2
Cultura de um povo	M3
Abará	M4
África é nossa	M5
Nossa cor	M6
África no mundo	M7
África na raça	M8
Curta nossa cor, compartilhe com amor	M9
África, Brasil, Bahia	M10

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2017

No Quadro 05, é possível conferir a codificação adotada para o Prêmio Curta Nossa Cor:

Quadro 05 – Codificação adotada para os trabalhos do Prêmio Curta nossa cor

Título	Código
As nossas raízes	V1
Ubuntu: sou quem sou, por que somos todos nós	V2
Saraw Brown e nossa cor	V3
Doura Alves: uma história que vale ser contada	V4
As cores do Trobogy	V5
A criação do homem, segundo a mitologia iorubana	V6
Brincadeiras cantadas de matrizes africanas	V7
Viver Beiru	V8
Transição	V9
O lugar	V10

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2017.

Antes de falarmos sobre o arranjo para formulação das categorias, mencionaremos sobre a regra de contagem utilizada. Para tanto, elaboramos o Quadro 06 para marcar a frequência da aparição de cada um dos temas nos Prêmios, sem levar em consideração a quantidade de aparições em cada obra que consta em cada documento.

Com um total de 30 obras, buscamos identificar quando cada uma delas fazia relação entre trechos dos textos ou nas cenas. Em razão deste estudo ser de cunho qualitativo, fizemos a escolha de contarmos o número de vezes que o tema figure numa obra, apenas se tem relação ou não.

Quadro 06 - Frequência dos temas nos documentos da MC 2015

TEMAS	REVISTA										CD										DVD									
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10
RAÇA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
RACISMO	X			X	X		X	X			X	X					X	X		X	X								X	
D. RACIAL	X			X	X		X	X			X	X					X	X		X	X							X	X	
P. RACIAL	X			X	X		X	X			X	X					X	X		X	X							X	X	
BELEZA NEGRA						X	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X			X	X					X	X	
IDENTIDADE NEGRA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
POPULAÇÃO NEGRA	X			X	X	X		X		X	X		X	X			X					X	X		X			X	X	
CULTURA NEGRA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X
DEMOCRACIA RACIAL					X		X	X			X					X	X	X	X	X					X					X
EMPODERAMENTO	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X		X					X						X	X	
REPRESENTATIVIDADE	X	X				X		X	X	X	X		X				X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Nesta etapa, onde a aproximação com os dados já havia progredido, recebendo tratamento de forma sistematizada, com o auxílio do Quadro 06, a partir dos 11 temas e a observação das recorrências, iniciamos o desenho das categorias[31] analíticas da pesquisa que, segundo Franco (2008, p. 59) são identificadas mediante a "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos". Ou seja, foi possível enxergar quais agrupamentos faziam sentido (Quadro 07), em cada obra e, também, em cada documento. Inclusive, há casos em que as categorias são definidas previamente, que não foi o caso deste estudo (*a priori*).

Quadro 07 - Frequência das palavras-temas nas categorias

	AUT	EMP	HER	REP
RAÇA	X	X	X	X
RACISMO		X	X	
DISCRIMINAÇÃO RACIAL		X	X	
PRECONCEITO RACIAL		X	X	
BELEZA NEGRA	X	X		X
IDENTIDADE NEGRA	X	X	X	X
POPULAÇÃO NEGRA		X	X	
CULTURA NEGRA	X	X	X	
DEMOCRACIA RACIAL		X	X	

[31] Segundo Franco (2008), na formulação das categorias o investigador possui dois caminhos: predeterminá-las (*a priori*) em razão de um objetivo bastante específico, ou então, de maneira mais laboriosa, com a necessidade de reexaminar os dados para obter a clareza da escolha acertada, as categorias podem surgirem das mensagens (*posteriori*).

EMPODERAMENTO	**x**	**x**	**x**	**x**
REPRESENTATIVIDADE	**x**	**x**	**x**	**x**
AUT: autoestima; EMP: empoderamento étnico-racial; HER: herança histórica e cultural africana e afro-brasileira; REP: representatividade étnico-racial				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Embora Franco (2008) julgue que a escolha pelo uso de categorias a *posteriori* requer do investigador bastante experiência, nosso entendimento foi de que a questão de pesquisa, juntamente com os seus objetivos, não permitiria que o contrário fosse proposto. Por sua vez, custou-nos investimento de tempo e incertezas, precisando recorrer algumas vezes ao referencial teórico, para considerarmos a possibilidade de reconfirmá-las ou alterá-las, ao percebermos que havia algo a ser incluído.

Só então foram estabelecidas as categorias que, de acordo com o tema, subsidiariam a análise das mensagens em questão, comprovando o que nos informam Lüdke e André (1968, p. 43): "as categorias devem explicitar os propósitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, ser internamente homogêneas, externamente heterogêneas, coerentes e plausíveis".

Este trecho foi trabalhoso, mas crucial, pois nos possibilitou maior interação com os dados, tendo como referência o quantitativo de vezes que revisamos a escolha feita. Ao final dessa etapa, nos foi possível obter quatro categorias:

a) Autoestima;
b) empoderamento étnico-racial;
c) herança histórica e cultural de africanos e afro-brasileiros; e
d) representatividade étnico-racial.

Para sistematizar quais seriam as unidades de significação, relacionando-as às categorias formuladas, elaboramos um quadro para colaborar na análise a ser feita posteriormente, conforme exemplificamos um trecho, através do Quadro 08.

Quadro 08 - Transcrição das unidades significativas por documento (trechos)

CATEGORIA	ITEM	TRECHO DA TRANSCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
DOCUMENTO REVISTA			
AUT	T6	[...] Sou negra, sou bela. Minha beleza é radiante. Quando chego na minha escola. Todos notam num instante. [...]	*Expressão de alguém que se vê bela. Uma autoimagem positiva*
EMP	T8	[...] Os africanos que aqui chegaram. Para nossa formação trabalharam. Economia, estrutura, cultura E influência política. [...]	*Visão contrária a subalternidade e acomodação, sugerindo reflexão sobre o costumeiramente afirmado sobre os africanos.*
HER	T5	[...] Somos todos herdeiros. Dos costumes deixados pelos negros. A capoeira, o acarajé. O samba, o candomblé. Na verdade somos afro-brasileiros.	*Houve uma tentativa de generalizar as contribuições trazidas e construídas pela civilização africana e seus*

			descendentes, atitude que aponta para uma valorização positiva.
REP	T2	[...] Capoeira é uma cultura. Uma cultura negra. Passada por Zumbi dos Palmares. Como forma de defesa. [...]	*A capoeira é um símbolo inegável do legado africano, utilizados como instrumento de defesa no período escravocrata e não tem sua criação atribuída historicamente à Zumbi dos Palmares. Possivelmente, aqui foi feita uma homenagem, em razão dos feitos de Zumbi, um dos únicos heróis negros, que a escola reconhece.*
DOCUMENTO CD			
AUT	M2	[...] Se você quiser saber, o que de bom África tem. Fique atento, que eu vou dizer: inteligência e amizade de irmão. Também nosso jeito de ser. Cor, ô, ô, ô. Nariz, cabelo, capoeira e muito axé. Cor, ô, ô, ô. Coragem força, alegria e muita fé.	*Características fenotípicas dos africanos, atribuídos físicos que são comumente negativados, aqui são destacados como belos, além dos traços comportamentais.*
EMP	M10	África no mundo, nossa mamãe África. África no mundo não, o mundo na África. Um povo que sofre muito com preconceito. Cumpri com seus deveres e luta por seus direitos. [...]	*Oferece uma posição de protagonismo ao continente Africano, contestando visão de dependência e denunciando preconceito praticado. Contrasta com o que é comumente declarado: pobreza, doença...*
HER	M4	[...] contribuições tu nos fizeste, culinária e religião. rituais e culturas afro. muito obrigado, é de coração. [...]	*Outra tentativa de generalizar as contribuições trazidas e construídas pela civilização africana e seus descendentes, carregada de emeotividade.*
REP	M1	[...] Você é negro, mas não desista não. Barack Obama comanda uma nação. Nelson Mandela lutou contra o Apartheid. Martin Luther King contra a desigualdade. [...]	*O nome de personalidades negras, com feitos dos quais toda uma coletividade pode se orgulhar, são elencados com palavras de incentivo.*
DOCUMENTO - DVD			
AUT	V2	Presença de personagens trajados com rei e rainha africana, uso de indumentárias inspiradas na África, dança africana, a decoração de vários espaços da Escola com elementos da arte africana, uso de um calendário que destacada datas com importância para a temática étnico-racial.	
EMP	V9	A depoente explicita das consequências do racismo em sua vida (depressão e extrema timidez), a importância pessoal do seu empoderamento e do seu papel em colaborar para que outros negros (as) se recolocassem de outra maneira frente à sua estética e seu lugar no mundo.	*Naira Gomes fala para eles e no ensaio fotográfico mistura-se com eles, de tal modo, que parece ser um deles.*
HER	V6	A origem do homem tem seu resultado atribuída ao trabalho de vários Orixás, contrapondo-se Às versões bíblicas e da teoria da Evolução de Charles Darwing. Este tema ser transformado numa animação, a partir do trabalho das crianças, é uma estratégia de valorização da uma cultura diferente da Eurocêntrica.	
REP	V3	A personalidade escolhida para ter sua vida retratada foi o compositor, cantor, músico e empresário Carlinhos Brown. Um homem negro, com um trabalho referenciado nas raízes africanas, adepto do Candomblé, que tem sua imagem atrelada à estética negra. Sua vida não reflete a da maioria dos negros, e pode ser inspiração para a ascensão social de outros (as) negros (as), independente da sua atuação como ativista das questões raciais.	*Brown é um corpo negro que se assemelha a muitos outros corpos negros, que vive uma realidade que pode inspirar positivamente. Dialoga também com HER; AUT*

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (a partir do formulário II), 2017.

Para nos auxiliar nas etapas posteriores, fizemos uso do campo de observações da pesquisadora (vide formulário), que figurou como um importante instrumento de constituição do texto final, quando proferidas as inferências e interpretações, nos trazendo à memória particularidades dos documentos, mais especificamente do Prêmio Curta nossa cor (vídeos), que encontravam diretamente na oralidade, mas sim, nas reações e nos gestos.

Para que fosse preenchido o Quadro 6, conforme exemplificado acima, onde foram feitas as escolhas dos trechos que seriam inseridos no texto final, mediante a consulta do formulário II, onde nós realçávamos em azul as unidades de significação que atendiam melhor a cada categoria constante no formulário. Em seguida, retomamos contato com cada documento, de modo a verificar se os trechos destacados estavam atendendo às categorias que foram estabelecidas e fossem feitos acréscimos de observações, conforme orientações apresentadas por Franco (2008).

5 DESVELANDO AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAS NOS DOCUMENTOS DA MOSTRA CRIATIVA SALVADOR DE ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA NEGRA 2015

Neste capítulo, trataremos da apresentação dos dados, acompanhados da discussão dos resultados obtidos mediante a análise dos documentos oficiais da MC 2015, à luz da análise de conteúdo, que contou com as etapas de pré-análise, exploração do material e o tratamento dos dados propriamente dito, conforme recomendação de Franco (2008).

As categorias analíticas das quais emergiram os dados encontram-se expostas em quatro subcapítulos: o subcapítulo 5.1 trata da abordagem dada nos documentos à autoestima dos negros (as); o subcapítulo 5.2 faz referência ao processo de empoderamento, com relevância nas questões étnico-raciais; o subcapítulo 5.3 apresenta as manifestações de reverência e valorização do legado dos africanos e seus descentes; e o subcapítulo 5.4 discorre sobre as personalidades que foram vinculadas positivamente aos feitos em favor da população negra.

O Parecer CNE/CP nº 003/2004 nos informa que o termo raça, ao ser mencionado nas situações em geral, tem o sentido de demarcar a existência ou não de determinados traços fisionômicos e fenotípicos (cor da pele, tipo de cabelo, tamanho de lábios, formato de nariz), a classe social, o caráter, dentre outras coisas. Em contraponto, o Movimento Negro, ao utilizá-lo, busca ressaltar o viés político frente ao racismo, indicando a exaltação dos feitos dos africanos e seus descendentes.

A palavra étnico, que compõe o termo étnico-racial, indica que tensões acontecem pelas "[...] diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática" (BRASIL, 2004, p. 13).

Ao longo deste estudo, com o intuito de compreender como estão apresentadas as questões étnico-raciais nos documentos da MC 2015 e, se nelas há contemplação das demandas da EJA, realizamos procedimentos de análises de todas as "obras artísticas" que compõem os documentos verificados.

Conforme já detalhamos no capítulo anterior, esta investigação é centrada somente na edição da MC do ano de 2015, por ter sido a única edição que incluiu trabalhos de autoria de alunos (as) da Rede Municipal de Salvador matriculados na EJA.

Estão sistematizados, no Quadro 09, para efeito recordativo, os documentos que resultaram da MC 2015, o formato em que se encontra o conteúdo, o quantitativo de itens que cada um deles possui e o tipo de produto que o documentou. Assim, temos três documentos, em três diferentes formatos, onde cada documento possui dez itens. Na seção de anexos, encontram-se as transcrições completas dos textos e das músicas, assim como a descrição de cada um dos vídeos.

Quadro 09 – Detalhamento dos documentos oficiais da MC 2015

Nome do prêmio	Linguagem artística utilizada	Nº de trabalhos	Produto
Áfricas	Literatura	10	Revista
A África de todo (o) mundo	Música	10	CD
Curta nossa cor[32]	Audiovisual	10	DVD

Fonte: Adaptação da publicação do DOM nº 6462 de 14 a 16 de novembro de 2015.

Após várias tentativas de encontrar a forma mais assertiva de sistematizar os resultados, optamos por dispô-los por cada categoria formada, destrinchando, em cada uma delas, as contribuições dos documentos. Segundo nosso entendimento, a temática étnico-racial pode ser subdividida em quatro categorias que, por sua vez são formadas mediante a vinculação de sentido aos seguintes temas: raça, racismo, discriminação racial, preconceito racial, identidade negra, cultura negra, beleza negra, população negra, democracia racial, empoderamento e representatividade. Desta maneira, as categorias analíticas formadas foram as seguintes:

a) AUTOESTIMA
b) EMPODERAMENTO ÉTNICO-RACIAL
c) HERANÇA HISTÓRICA E CULTURAL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA
d) REPRESENTATIVIDADE ÉTNICO-RACIAL

A repercussão das categorias em cada um dos documentos está distribuída no Quadro 10, onde verificamos que temática mais recorrente foi a que se ocupa das contribuições deixadas pela civilização africana, bem como pelos seus descendentes, nomeada nesta investigação de "Herança histórica e cultural de africanos e afro-brasileiros". Autoestima e Empoderamento

[32] Tomando por base o lugar da EJA nesta pesquisa, que é de total protagonismo, durante as análises relativas ao Prêmio Curta Nossa Cor, nos utilizamos crianças nas imagens nº 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14 e 16, em razão do documento não oferecer opções relativas a jovens ou adultos.

étnico-racial ficaram em condição intermediária e a categoria menos recorrente foi a que chamamos por Representatividade étnico-racial.

Quadro 10 – Distribuição das categorias nos documentos da MC 2015

CATEGORIA	REVISTA										CD										DVD									
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10
AUT	■					■			■				■					■	■		■	■								
EMP							■										■											■	■	
RE											■												■	■	■					
HER		■	■	■	■			■		■		■		■	■	■				■						■	■			■

AUT: autoestima; EMP: empoderamento étnico-racial; HER: herança histórica e cultural africana e afro-brasileira; REP: representatividade étnico-racial

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2017.

Autoestima, enquanto categoria desta pesquisa, foi entendida como toda e qualquer manifestação de aceitação da própria imagem, com declarações de apoio e satisfação com as características físicas comuns aos negros, pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais, a tradição africana valoriza o corpo como um espaço sagrado. Assim, uma educação com propósitos antirracistas precisa acolher esta prerrogativa, rompendo com a lógica de estigmatizar pejorativamente os corpos negros.

Para relacionarmos uma "obra artística" à categoria **Empoderamento étnico-racial** consideramos as identificações de mensagens que estivessem indicando criticidade, aprofundamento argumentativo, privilegiando a resistência do povo negro e as estratégias engendradas desde a época da colonização para criar e reformular situações, transformando a realidade, a exemplo da organização dos quilombos, as irmandades religiosas e, mais recentemente, através do Movimento Negro.

Já na categoria **Representatividade étnico-racial**, incluímos todas as obras que expressassem a importância de personalidades pertencentes à população negra, atendendo ao que preceitua as Diretrizes Curriculares Nacionais, quando indicam que os conteúdos referentes à história e à cultura africana precisam mencionar as contribuições dos africanos e de seus descendentes "[...] em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural [...] em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social[...](BRASIL, 2004. p. 22).

Dentre a relação de nomes citados neste documento e por outros (as) (as) autores (as) consultados (as), estão nomes como: Rainha *Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther*

King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira, Abdias Nascimento, Alzira Rufino, Milton Santos, Luís Gama, Ruth de Souza, Lima Barreto, Manuel Querino, Carolina de Jesus, Ivete Alves do Sacramento, Mãe Stella de Oxossi, Grande Otelo, dentre tantas outras personalidades.

E, finalmente, para a categoria **Herança histórica e cultural de africanos e afro-brasileiros** incluímos as "obras artísticas" que centraram-se em mencionar os aspectos geográficos do continente africano, fazendo considerações às suas práticas culturais, relacionadas à religiosidade, à gastronomia, às manifestações artísticas, seus dialetos, entre outras contribuições.

Somado a isto, observamos a valorização às contribuições que nós brasileiros acolhemos dos africanos (as) e que algumas vezes não são reconhecidas como tal, mas atribuídas a outras matrizes culturais.

5.1 AUTOESTIMA

A questão da beleza da população negra é um item chave para que ocorram episódios racistas, discriminatórios e preconceituosos na realidade brasileira. Gomes (2007) ressalta tal fato ao afirmar que vivemos numa dualidade no que tange aos padrões estéticos, onde os corpos negros sofrem críticas perversas, em razão de "um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais" (GOMES, 2007, p. 232).

O sentimento ou a ideia que cada indivíduo tem sobre si mesmo (a), o quanto gosta ou aceita o seu padrão estético e a imagem que possui, é a compreensão do Instituto Amma Psique Negritude (2008) daquilo que seja a autoestima. Acrescentam, ainda, que é essencial para toda a população negra que se construa uma imagem positiva de si para que o nível da autoestima seja elevado. A consequência disto é que se a aceitação se efetivar no âmbito pessoal, impulsionará também no âmbito coletivo, o que muito colaborará "para o aumento da autoconfiança, da autoestima e do potencial da sociedade como um todo" (CFP, 2017, p. 59).

Para esta categoria, foram considerados todos os trechos, expressões ou imagens constantes dos documentos da MC 2015 que mencionassem explicitamente a beleza física ou detalhes do comportamento de pessoas negras, sejam elas africanas ou afro-brasileiras, desde

que estivessem exaltando-a, reverenciando-a. Identificamos nos documentos vários registros em total acordo com o que está recomendado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como, nas Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 003/2004, o padrão estético dos brasileiros recebeu influência de várias matrizes civilizatórias e, portanto, reflete diferenças que foram hierarquizadas.

> Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana [...] (BRASIL, 2004, p. 13).

No tocante à autoestima e a EJA que, conforme já foi largamente discutido neste estudo, tem grande quantitativo de educandos (as) negros, podemos afirmar que guardam entre si muita pertinência e, por isso,

> [...] é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na EJA por meio dos sujeitos que participam das práticas educativas voltadas para jovens e adultos no nosso País. Os negros e as negras são, na maioria das vezes, os principais sujeitos da EJA no Brasil (GOMES, 2011, p. 93).

Para além das questões de aparência física, estamos tratando de uma parcela da população que reúne um somatório de negações, e o ingresso ou a retomada da escolarização pode funcionar como uma oportunidade de mudança de vida: ganho de autonomia, acesso a direitos, um melhor emprego, etc. Ao trazê-la para a discussão nas suas publicações, a MC 2015 adotou uma decisão muito assertiva.

5.1.1 Prêmio Áfricas

Identificamos três textos pertencentes a esta categoria, sendo que estes possuem aspectos distintos. O **T1** aborda a trajetória de um negro que obtém vários ganhos materiais - ao que boa parte da população negra não tem acesso - mas sofre com a rejeição na localidade onde mora. O **T6** fala da alegria e do vislumbre da autora com a sua estética de negra. E o **T9** menciona a satisfação e o orgulho da negritude, mas em relação à autoestima de todos os negros.

O conto **Além da cor** (T1) aborda a trajetória do Dr. Gabriel, um homem negro que, desde criança, sonhou ser médico e, com extremo esforço, consegue se formar e exercer a profissão como neurocirurgião. Isso ocorre, porém sem que ele deixe de sofrer desprestígio social, por conta da sua origem social e cor da pele. Após passar a integrar o quadro de um hospital numa cidade interiorana e fixar moradia num condomínio de classe média, enfrenta embates liderados por uma senhora não-negra que, por sinal, sofre um sério problema de saúde e precisa ser atendida por ele.

Após uma série de episódios, o pretenso "ódio" é desfeito e o Dr. Gabriel e sua família passam a gozar de uma vida mais tranquila. O texto não traz elementos de maior criticidade, embora mencione informações sobre a legislação que criminaliza a prática do preconceito racial, a Lei nº 7.716/89, assim como não problematiza um fato tão atual enfrentado por uma coletividade (ataques e ofensas racistas) e sequer explora o fato de que o enfrentamento do racismo não acontece por encanto e nem se extingue quando uma única pessoa afirma ter mudado de opinião. Dr. Gabriel, um homem negro, intelectualizado, não demonstra engajamento com os outros indivíduos da sua raça mas, sim, uma preocupação individualizada.

> "[...] Não importava quantas pessoas se unissem contra o **racismo** e quantas campanhas fossem feitas, eles ainda eram olhados torto na rua pelo simples fato de ter a **pele escura** e o **cabelo crespo**. Eles nunca haviam roubado, matado ou qualquer coisa parecida, mas ainda assim eram julgados e tratados como criminosos. Por isso, sempre ensinava a seus filhos a nunca ficarem magoados com piadinhas ou coisas do tipo ligado a **sua cor**, queria que fossem fortes para suportar a **discriminação** da sociedade"(T1).

A autora descreve o comportamento da mãe de Gabriel, sua maior incentivadora, onde fica denunciado a falta de criticidade para explorar um conteúdo extremamente recorrente com o público frequentador da EJA. O lamentável é que a identificação por parte de educandos (as) pode acontecer por um lado e por outro e o desfecho apresentado na obra induz ao conformismo e à aceitação, sem demarcar que a prática do racismo no Brasil é um crime. Esta situação exigiria uma intervenção durante a orientação, desconstruindo a postura de aceitação da personagem, contribuindo também com a reflexão dos leitores, a partir da sua realidade.

> "[...] Os vizinhos, mesmo após os conhecerem ainda atormentavam a vida deles, no início eles não falavam diretamente, mas aos poucos começavam a chegar aos ouvidos, coisas como: 'como podem esses **negros** viverem aqui? Só podem ser bandidos, eles estão cada dia mais audaciosos', "Esses **negros** mancham a imagem do condomínio Lurian Primeiro' ou até mesmo "Lugar de **negro** é na senzala, maldita hora em que a Princesa Isabel assinou essa Lei, maldita hora em que os portugueses resolveram trazer esses africanos para cá'. Desde a mudança deles a polícia já havia batido quatro vezes em sua porta, sempre devido a alguma denúncia" (T1).

Neste outro trecho, é perceptível a intenção de reproduzir a perversidade praticada nos dias de hoje com a população negra. O texto mostra o desespero de Gabriel, seguido de lamentações e desabafos com a esposa e um colega de trabalho. Estes dois personagens, que não são negros, colaboram esclarecendo sobre o que na verdade está acontecendo, e quais providências devem ser tomadas junto à polícia, sendo mencionada a Lei nº 7. 716/89 (Lei Caó[33]).

> " [...] Gabriel falou elevando a voz. As pessoas finalmente voltaram a prestar atenção nele.
>
> –Ela não morreu, pelo contrário, ela passa bem agora. Queria dizer para vocês que não é a sua cor que define sua capacidade, inteligência ou qualquer outra coisa, você ter a pele clara não te torna mais inteligente ou mais capaz que alguém que tenha a pele escura. Apenas quero que os senhores pensem nisso, eu tenho orgulho de ser descendente de um africano, tenho orgulho de pertencer à raça negra" [...](T1).

O trecho acima relata o retorno dado por Gabriel aos familiares de uma senhora racista que o maltrata constantemente e que, por ironia do destino, teve que ser operada às pressas por ele que, utilizando-se de sua destreza, salvou sua vida. Neste recorte, seu discurso é de exaltação da raça negra com orgulho e mostrando sua competência técnica para realizar sua tarefa de preservação da vida. Nossa crítica é a insuficiência de elementos para que o leitor compreenda como ocorreu sua mudança de atitude.

A questão da estética negra é o tema central de **Beleza Negra** (T6), um poema que a exalta quase que de forma total. Fica nítida a intenção de destacar e valorizar a figura da mulher negra hoje, sem que haja comparações com outras matrizes estéticas, de forma evidentemente positiva. No entanto, a abordagem é individual e não abrangente a todas as mulheres, constituindo, praticamente, um registro autobiográfico. O texto ainda menciona discretamente a passagem da escravatura, sem comprometer a proposta inicial.

> "[...] Sou negra, sou bela.
> Minha beleza é radiante
> Quando chego na minha escola
> Todos notam num instante [...]" (T6).

Como pode ser visto no trecho acima, a questão da estética negra é dita explicitamente. Fica destacada a intenção de sobressaltar a valorização da figura da mulher negra, amparada

[33] De acordo com a Lei n° 7.716, artigo 8: Impedir o acesso ou recusar atendimento em restaurantes, bares, confeitarias, ou locais semelhantes abertos ao público sob pena de reclusão de até três anos e o artigo 20: Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, sob pena de reclusão de um a três anos e multa.

pelos parâmetros da atualidade. Gomes (2007) menciona a existência de uma considerável rejeição ao cabelo crespo, que é associado à inferioridade e pouca estima, chegando, muitas vezes, a ser alvo de violência.

Em contraponto, Mattos (2015) acredita que já houve avanços consideráveis nesse tocante, não pela ausência do racismo ou discriminações, mas, sim, em razão do que ela chamou de "diversidade estética mais contemplativa" (MATTOS, 2015, p.4) e descreve sua experiência científica, que teve como campo investigativo comunidades virtuais voltadas à temática da estética negra.

Um texto despretensioso, denominado **Poesia negritude**, não adota uma linha problematizadora. De forma muito pontual, fala de estética, da cultura e de personalidades de destaque sem, contudo, propor aprofundamento ou algum posicionamento crítico. Nos pareceu que a busca maior na sua construção foi pela instauração da rima entre os versos. Apesar do título falar de negritude, ao longo da escrita, o conceito não recebe nenhum aprofundamento.

E, finalmente, o último poema, chamado **Negro eu sou**, apresenta um texto curto e que também não apresenta argumentos substanciais sobre a temática. Registra uma passagem de tempo, indo do período colonial à atualidade, abordando mudanças para os africanos e seus descendentes. Fala também sobre a presença da raça negra na contemporaneidade e a importância da sua resistência e da sua cultura permanecer "viva". Ao tratar das experiências vividas no período da escravatura, não contrapõe-se à tão difundida suposta apatia e subserviência dos negros, mas reforça-a.

5.1.2 Prêmio A África de todo (o) mundo

Apuramos que, neste prêmio, **três textos,** em forma de composições musicais, reuniram condições para fazer parte desta categoria e serão denominados M3, M8 e M9. Regadas a muito ritmo, as canções, de uma forma muito similar, afirmam que é bom ser negro e apresentam motivos exitosos para este contentamento.

A valorização estética e cultural da população negra está contemplada no samba **Cultura de um povo** (M3), somada ao destaque dado às qualidades de ter coragem, força, muita fé, inteligência e alegria de irmão, que foram herdadas dos africanos. A composição não se ocupou de fazer denúncias ou protestos, mas fala de heroísmo, da arte e da cultura que a África espalhou pelo mundo.

" [...] Se você quiser saber,
o que de bom África tem,
Fique atento, que eu vou dizer:
Inteligência e amizade de irmão.
Também nosso jeito de ser.

Cor, ô, ô, ô
Nariz, cabelo, capoeira e muito axé.
Cor, ô, ô, ô.
Coragem força, alegria e muita fé" (V3).

O samba **África na raça** (M8) fala da existência de racismo e preconceito, mas evidencia o valor de ser negro e que todos têm a descendência africana "correndo nas veias", ao afirmar que a África está em qualquer um de nós. A canção celebra a luta dos antepassados para exigir direitos e respeito para a raça negra e afirma que eles não se calaram diante das injustiças. Lembra da cruel invisibilidade histórica da mulher negra, mas afirma que a cor da pele não deve instituir o caráter ou valor dos seres humanos. Finaliza declarando ser um desejo comum que a humanidade ainda possa viver unida, independentemente da cor da pele de cada um.

" [...] Ser negro é uma honra
Ser negro é um prazer
A África na raça
Está em mim e em você

Não tenho muitas ambições
Só uma coisa que quero muito
Que a humanidade viva unida
Negros e brancos todos juntos [...]" (M8)

O reggae **Curta nossa cor, compartilhe com amor** (M9) reconhece com alegria e contentamento a participação da raça negra na formação do povo brasileiro, embora evidencie que a população brasileira é produto da miscigenação de várias matrizes civilizatórias. Revela que suas influências culturais influenciaram nosso cotidiano sem, no entanto, mencionar a África.

"As cores do meu país Refletem na minha cor
Ser negro para mim é fruto De uma mistura que aqui chegou
O toque dos tambores encanta o meu os ouvidos
Balança toda gente Então vem dançar comigo

ô ô ô Sou negro com muito amor
Oh oh oh Essa é minha raça Essa é a minha cor
Eu sou negro com muito amor
Essa é minha raça Essa é a minha cor [...]" (M9)

5.1.3 Prêmio Curta nossa cor

Este prêmio ofereceu dois vídeos para esta categoria: **V1** e **V2**, que contrastam na abordagem que adotam: enquanto o **V2** enaltece a beleza dos negros, o **V1** dirige sua atenção para o sofrimento, a dor e a humilhação, reportando-se para a época da escravatura.

Nossas raízes (V1), categorizado como ficção, retrata um recorte histórico da época da escravatura, em que africanos eram trazidos à força, de forma desumana. Inicia com negros e negras enfileirados numa atitude de contenção, corpos sujos, expostos, enlaçados pelos braços e pescoços uns nos outros, seguido da legenda: Século da opressão. Exibem cenas de castigos, humilhações, abusos e assassinato, sem que sejam exploradas cenas de resistência ou enfrentamento. Para finalizar, são usados enquadramentos em close, onde algumas educandas-atrizes vão livrando-se das cordas e pronunciando as frases:

> A luta é a minha vida continua Continuarei a lutar até o fim dos meus dias -Nelson Mandela.
> Eu aprendi que a coragem não é ausência de medo, mas o triunfo sobre ele. -Nelson Mandela
> O homem corajoso não é aquele que não sente medo, mas aquele que conquista esse medo. -Nelson Mandela
> [Inaudível) não existe em branco, não existe branco, não existe amarelo, não existem negros: somos todos iguais. A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para educar o mundo. - Nelson Mandela
> A educação é o grande motor no desenvolvimento pessoal e através dela, a filha de uma camponesa se torna uma médica, filha de um mineiro se torna uma chefe e uma filha de trabalhadores rurais se torna chefe de uma grande nação. - Não foi mencionada a autoria (V1).

O **V1** relembra a resistência necessária aos africanos, ao serem transportados e obrigados a sobreviver de forma subumana, contrapondo-se ao colonizador, atentando para a indumentária. O motivo deste vídeo estar nesta categoria é justamente pelo reforço negativo que ela dá à autoestima. As cenas ilustram o sofrimento, que de fato existiu, mas não oferece nenhuma menção a resistência, ao confronto: ao contrário, reforça a imagem de submissão e conformismo. Logo abaixo, estão imagens reais comparadas às cenas do vídeo, nas Imagens 04 e 05.

Imagem 04 – Tortura a negros escravizados

Fonte: DVD Premio Curta nossa cor, 2015.

A Imagem 04 ilustra o tratamento desumano dispensado aos negros nos séculos XVI e XX:

Imagem 05 – Tratamento desumano a negros: 1560 x 1982

Fonte: DVD Premio Curta nossa cor, 2015 /deolhonapolicia.blogspot.com

As Diretrizes Curriculares do município, documento oficial da RMES que serve de referência para o cumprimento da Lei nº 10.639/03, mencionam diversas rebeliões promovidas pelos negros, em processo de resistência: Revolta dos Malês (1835), Revolta de Búzios (1789) (ambas em Salvador) e a Revolta da Chibata (Rio de Janeiro). Estes marcos significaram a contestação ao sistema vigente, funcionando como estratégias para pôr fim à escravatura. No entanto, os autores do V1 optaram por somente contar uma parte da história que, por sinal é a mesma que a Escola sempre contou, antes da promulgação da Lei nº 10.639/03.

Ubuntu: sou quem sou, porque somos todos nós (V2) é também um curta de ficção, que tem como cenário a escola proponente. Retrata um educando indiferente e desmotivado para ir à aula, mostrando-se alheio a tudo e a todos. Colegas chegam e o convencem a entrar. Percorre os ambientes com estranheza, ao tempo que vai encontrando vários elementos que remetem à descendência africana: peças decorativas, livros, alunos trajados, danças e outros. Segue explorando outros espaços da escola, lendo, tocando.

O protagonista mostra-se muito surpreso e logo se entrosa com as referências que demonstra desconhecer e, ao sair da escola, aparenta estar alegre e desejoso de voltar. Possui trilha musical, mas não há falas e nem legendas.

O V2 passeia pelo universo da estética africana, exibindo elementos basilares: crianças de vários tons de pele aparecem maquiadas, vestidas com roupas coloridas e que se assemelham às usadas na África. Cabelos traçados, na versão crespa ou cacheada, além de vários turbantes desfilam pelas imagens. Para recepcionar o protagonista no portão de chegada, um casal representando membros da realeza africana (Imagem 06).

Imagem 06 – Cenas de valorização da estética negra (V2)

Fonte: Prêmio Curta nossa cor, 2015

A Imagem 07 representa as danças africanas realizadas na escola retratadas no V2.

Imagem 07 – Danças africana praticada dentro da Escola (V2)

Fonte: Prêmio Curta nossa cor, 2015

Também de forma interessante, a estética negra aparece no contexto da moda no V3 (classificado em outra categoria) que, ao realizar um evento que mobilizou toda a Escola para produzir o vídeo para o Prêmio, escolheu como personalidade a ser homenageada um homem negro, que é visto nas suas aparições públicas costumeiramente trajando indumentários inspiradas na África, além de ter traços fenotípicos bem demarcados (pele escura, cabelo crespo, além de nariz e lábios largos). A comunidade estudantil da escola proponente, que se depara com uma sociedade que cultua uma beleza inspirada no modelo europeu, ganhou uma oportunidade de também contemplar a diversidade estética.

5.2 EMPODERAMENTO ÉTNICO-RACIAL

Paulo Freire, recorrentemente apontado como introdutor do termo empoderamento no Brasil, quando entrevistado por Ira Shor, na obra "Medo e Ousadia", ao conceituá-lo, tomou como exemplo alguns alunos norte-americanos, afirmando que o fato daqueles alunos se sentirem e se perceberem mais críticos e autônomos ao final de um período letivo, não era suficiente para que transformassem a sociedade, portanto, isso não os tornavam empoderados (FREIRE; SHOR, 1986, p. 71). Nesse sentido, compreendemos que, para Freire, o empoderamento promove criticidade, autovalorização, autonomia que se reverberam em ações transformadoras voltadas para o ganho individual e também coletivo.

Conforme mencionamos anteriormente, o termo empoderamento tem despertado o interesse pela sua significação, sobretudo através de pesquisas na *Internet*, já que, cada vez mais, passa a fazer parte das discussões e dos discursos da militância dos Movimentos Sociais, inclusive do Movimento Negro. Este entendimento é respaldado por Matos (2016) que também comenta a recorrência em se utilizar esse termo, que, segundo ela, é para indicar

> [...] a necessidade de habilitar sujeitos com conhecimentos que os permitam modificar as suas práticas e a realidade social vivida, assim o espaço escolar é fundamental e tem sido o alvo de projetos socioeducativos que tem como foco a aceitação de uma estética negra. (MATOS, 2016, p. 850).

Em se tratando do objeto dessa pesquisa, percebemos que o termo Empoderamento aparece somente em um dos documentos analisados: o DVD do Prêmio Curta nossa cor (V9). No entanto, não apresenta destaque para seu conceito, sua importância para a concretização de

uma Educação Antirracista nem, muito menos, vincula-o ao entendimento expresso por Paulo Freire.

Não nos foi possível afirmar se as atividades desenvolvidas pelo MC 2015 adotaram uma metodologia de viés emancipatório e dialógico, a fim de contribuir com a formação da consciência crítica dos (as) educandos (as) participantes, sobre as causas do racismo e de como seus reflexos são estruturantes na sociedade.

Mas então, qual a justificativa para esta categoria? Berth (2018) nos revela que, na sua compreensão, o empoderamento é um instrumento de luta que o Movimento Negro resgatou e passou a usá-lo de maneira ressignificada. A autora vê a necessidade de todas as minorias sociais (mulheres, negros, indígenas, pessoas LGBT, etc.) se inteirarem do que ele significa, além de entender o quanto ele está vinculado à consciência de si mesmo, enquanto indivíduo e membro de uma classe oprimida.

Em razão disto, nesta investigação, para relacionarmos uma obra artística à categoria **Empoderamento étnico-racial,** consideramos a presença de mensagens que estivessem indicando criticidade, com aprofundamento argumentativo e que privilegiasse a resistência do povo negro, as estratégias engendradas desde a época da colonização para criar e reformular situações, transformando a realidade, a exemplo da organização dos quilombos, das irmandades religiosas e, mais recentemente, pela luta do Movimento Negro.

5.2.1 Prêmio Áfricas

Em relação aos textos, foi escolhido apenas um conto no qual foi identificada a mensagem de empoderamento: **T7**, denominado **A história de uma mudança**.

Neste texto, as práticas do racismo, o preconceito e a discriminação racial na Escola são explicitadas: Tiana, uma menina negra e pobre, experimenta um profundo e solitário sofrimento, sem que haja a intervenção favorável da sua família ou de professores/gestores.

> [...] Tiana, assim como toda criança bem cuidada e de família unida, muito feliz e bem humorada. Mas havia uma coisa na vida dessa jovem que fazia com que ela chorasse e ficasse muito triste: era vítima de racismo e sofria com o comportamento preconceituoso de alguns colegas na escola (T7).

No texto, estão postos aspectos das relações inter-raciais, onde crianças não negras (Tom, Naiara e Carla) apelidam pejorativamente e humilham a protagonista. Oferece

possibilidades de problematizarmos o quanto o racismo é estruturante na sociedade e como, por muitas vezes, fica invizibilizado.

> [...] Mas, como toda garota, gostaria de ter amigos. Entretanto aqueles que poderiam ocupar esse papel na sua vida, não tinham o menor respeito por ela e isso a entristecia. Tudo acontecia pelo fato de ser negra e de família humilde, esses eram os motivos dos maus-tratos. A menina chorava muito quando ouvia tais palavras: macaca, preta, negrinha e outras impertinências feitas por pessoas tão arrogantes (T7).

É possível percebermos que a autora revela a dicotomia experimentada por Tiana, sendo a escola o espaço social que proporciona seus momentos de tristeza, contrastando com a alegria desfrutada junto à família. Cavalleiro (2005b) relata situação similar através de pesquisa realizada em escolas paulistas, onde nos mostra inúmeros exemplos de práticas discriminatórias experienciadas por crianças negras e o quanto suas falas expressam o sofrimento, sendo que o silêncio é a marca maior de sua expressão: não se queixavam nem na escola e nem em casa, assim como a personagem retratada.

Lima (2005), ao analisar o livro **O macaco e a velha**[34] de Ricardo Azevedo reflete sobre um conto que discute um dos principais apelidos que as crianças negras recebem: macaco (a). A autora afirma que esta prática de apelidar foi e é alvo de desentendimentos e processos judiciais, quer na escola ou em outros espaços, a exemplo dos eventos esportivos (grifo nosso) e discorda de uma obra literária voltada para o antirracismo, considerando que houve um descuido ou desrespeito por parte do autor. De forma análoga, ponderamos sobre o seu uso também no texto **T7** e sobre os artifícios utilizados por parte da garota Tiana, que precisava superar os desafios do relacionamento com colegas da escola.

> [...] Tiana se recompôs, colocou um largo sorriso no rosto concordando com sua mãe. Com aquele sorriso misterioso, seguiu o dia, prometeu para si mesma que nunca mais derramaria uma lágrima por pessoas tão fúteis, que se fosse preciso ela se defenderia, sabia que a cor negra é a cor mãe, aquela que deu origem a todos os tons de pele e etnias. Tinha orgulho de ser negra, sua pele carregava uma história, a história do seu povo, herança que lhe dava orgulho [...] (T7).

O fato é que Tiana teve uma atitude firme e de autovalorização, após refletir sozinha, sem apoio ou auxílio de nenhuma outra personagem:

> –Eu não me importo de ser pobre ou de morar numa favela e muito menos de ser negra, pois eu amo a minha cor, tenho respeito por todos e gostaria de ser respeitada também.
>
> Tiana era uma garota corajosa e tinha razão em lutar por respeito, sentia-se bem e forte, honrava sua cor, suas origens [...] (T7).

[34] AZEVEDO, Ricardo. **O macaco e a velha**. São Paulo: FTD, 1986.

No desenrolar do conto, a menina enfrenta outros episódios humilhantes mas, sem buscar meios de requerer qualquer tipo de punição para os colegas, passa a se impor e enfrentá-los com discursos que afirmam sua autoestima, o orgulho da sua raça e da sua condição social. Acreditamos que este processo de mudança de atitude deveria ser respaldado por diálogos com outras personagens, leituras que a fizesse refletir, dando a entender que a **mudança** é parte de um processo e não se dá por encanto, como foi mostrado.

> Desse dia em diante, Tiana passou a ser tratada com dignidade: tornou-se líder do grupo escolar, começou a namorar com Tom. Ah, Naiara e Carla passaram a ser as melhores amigas da garota [...]. E a mãe de Tiana? Feliz, muito feliz e orgulhosa. Sabia, assim como todas as mães sabem, que sua filha era capaz de resolver esse conflito.

A mudança do tratamento recebido, da atitude de Tiana diante de si própria e da vida, na nossa opinião, merecia ter recebido outro tratamento por tarte da autora e dos seus orientadores, uma vez que, apesar de ser uma obra fictícia, foi criada dentro de uma proposta para incentivar e encorajar comportamentos que passem a enxergar as diferenças de forma mais respeitosa e menos discriminatória.

5.2.2 Prêmio A África de todo (o) mundo

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana diz que o reconhecimento de práticas pedagógicas que contemplem a Lei nº 10.639/03 passa pela constatação de que estas práticas promovam o respeito à diversidade étnico-racial, em razão, por exemplo, da disseminação das contribuições do povo negro para a população brasileira.

No entanto, para que a educação alcance este feito, o documento assinala a necessidade de que haja "mudança nos discursos, nos raciocínios, nas lógicas, nos gestos, nas posturas, no modo de tratar as pessoas negras [...] que se conheça a sua história e sua cultura [...] (BRASIL, 2004. p. 12).

A mudança mencionada no Plano tem relação com a repercussão que o empoderamento ocasiona. E, neste prêmio, destacamos alguns trechos do Rap **"África no mundo" (M7)**, a única composição musical que se encaixou nesta categoria:

> África no mundo, nossa mamãe África

> África no mundo não, o mundo na África
> Um povo que sofre muito com preconceito
> Cumpre com seus deveres
> E luta por seus direitos (M7)

O trecho acima denota um caminhar com a história do continente africano desde a história antiga até a contemporaneidade. Os versos destacam o papel da África em relação ao mundo e a formação da diáspora africana, por via do escravagismo. Menciona os efeitos das práticas preconceituosas, mas reconhece que em contrapartida há resistência e insubmissão, qualidades que, em geral, são pouco mencionadas, dando lugar à imagem de aceitação e subordinação.

O autor, no trecho a seguir, exalta o Candomblé e suas divindades que, historicamente, são rechaçadas e cuja prática já foi criminalizada no Brasil. Nesse texto, o desejo de denunciar se aliou ao de reverenciar e isto pode ser feito com qualquer crença.

> [...] Vamos mostrar pro mundo o tamanho da nossa fé
> Oferta para Iemanjá, devoção ao Candomblé
> A cor da nossa pele sempre é desvalorizada
> Fomos obrigados, a fazer mão de obra escrava [...] (M7).

Esse texto contradiz o que ocorre na grande maioria dos livros didáticos de História do Brasil, que apresentam as religiões euro-cristãs como principais no país e, de forma muito incisiva, invisibilizando e discriminando religiões de matriz africana. Nesse tocante, a Cartilha Liberdade Religiosa e Direitos Humanos alega que, no atual contexto, este feito pode ser caracterizado como um ato de intolerância religiosa, pois são ignorados os valores culturais, étnicos e religiosos dos habitantes que aqui já estavam, os indígenas e de toda a população habitante do país, de constituição multicultural.

Como podemos observar, **África no mundo** mostra como o racismo é multifacetado e repercute nas diversas áreas da vida do povo negro. O último fragmento que destacaremos, traz à baila um referencial extremamente alarmante e atual: a manutenção da vida da população negra, especialmente dos jovens negros, chegando a caracterizar a sobrevivência a uma questão de sorte.

> [...] Mas para nós negros o nosso futuro é incerto
> Para sobreviver precisamos de **muita sorte**
> Cada passo que damos **pode ser que seja a morte**
> Cada lágrima que cai é reflexo do coração
> Isso **não vai ficar impune**, África revolução [...] (M7) (grifo nosso)

De acordo com os indicadores revelados pelo Atlas da Violência (IPEA, 2018), os índices de mortes por meio letal intencionais no Brasil cresceram quando envolveram indivíduos negros (pretos e pardos) e reduziram para os não negros (brancos, amarelos e indígenas). O documento nos informa que entre os anos de 2006 e 2016, o primeiro grupo apresentou um aumento de 23,1%, enquanto que o segundo sofreu uma queda de 6,8%. Ainda acrescenta que, em 2016, a população negra apresentou uma taxa de homicídios de 40,2 para cada 100 mil habitantes, contudo, o segmento da população não negra teve menos da metade: 16 para cada 100 mil habitantes.

O autor trouxe, para a sua composição, uma problemática que está atrelada ao racismo das instituições, como foi pontuado por Gomes (2012), ao apresentar dados em relação à implementação da Lei nº 10.639/03 numa escola periférica da cidade de Jequié/ BA. Segundo a autora, as demandas enfrentadas pela unidade escolar visitada são semelhantes às que existem em muitas outras, ou seja, "conter o avanço do tráfico de drogas e o genocídio de jovens negros, geralmente envolvidos com a marginalidade, [...] a evasão escolar, sobretudo, no noturno" (GOMES, 2012, p. 94). A escolha mostrou uma preocupação em denunciar uma situação atual, pois o afastamento da Escola, muitas vezes, pode conduzir jovens como ele a caminhos menos felizes.

5.2.3 Prêmio Curta nossa cor

Foram selecionados dois vídeos para esta categoria neste prêmio, ambos produzidos por alunos do ensino fundamental II: **Viver Beiru** e **Transição** partem de argumentos diferentes, mas que sublinham o quanto o empoderamento é substancial para o enfrentamento do racismo.

O documentário **Viver Beiru** (V8) conta a história da formação do bairro Beiru/Tancredo Neves, que é atribuída ao quilombo dos negros Beiru. Na década de 1980, junto com melhorias de infraestrutura, a localidade teve seu nome mudado para Tancredo Neves, em homenagem ao presidente eleito e morto, e hoje é tratado por ambos os nomes.

Contrapondo-se à imagem ligada à marginalidade comumente difundida, o curta exibe localidades do bairro e depoimentos que desmistificam tais aspectos negativos. Apontamos as entrevistas de um morador e de uma sacerdotisa de um Terreiro de Candomblé, que tratam do bairro, da origem do terreiro e de sua ancestralidade sabidamente africana.

A religiosidade de matriz africana foi tratada no V8 de forma destacada, onde a sacerdotisa do candomblé, a Ialorixá Jaciara Souza (Imagem 08) explica sobre a origem do Terreiro e como funciona sua organização e hierarquia.

Historicamente, as religiões de matriz africana sofrem atos desrespeitosos e, por esta razão, a manutenção destes espaços é uma atitude de resistência à cultura e à história do povo negro. São religiões ancoradas na valorização da ancestralidade, das forças da natureza e de um profundo respeito à vida. Infelizmente, determinados familiares e profissionais de educação usam o seu fazer profissional para promover determinadas crenças religiosas e têm utilizado o espaço da escola para propagar preconceitos e discriminações contra adeptos dessas religiões. (CARREIRA; SOUZA, 2013).

Imagem 08 – Cenas do Documentário Viver Beiru (V8)

Fonte: DVD Prêmio Curta nossa cor, 2015.

A intolerância religiosa é apontada como um dos entraves à efetivação da Lei nº 10.639/03 em muitas escolas brasileiras, principalmente contra estudantes, familiares e profissionais de educação adeptos de religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda.

O bairro Beiru ou Tancredo Neves[35], segundo Reis (2013), é um dos bairros periféricos mais populosos do município de Salvador e, pela sua origem e localização, muito estigmatizado, sendo considerado um dos mais violentos, segundo declarações da mídia e também pelo imaginário da população, chegando a ser "apelidado" de "Baixada Fluminense de Salvador" (REIS, 2013, p.109).

[35] Em consulta ao Painel de Informações Dados Socioeconômicos do Município de Salvador por Bairros e Prefeituras-Bairro (2016) verificamos que o bairro está nomeado como Beiru/Tancredo Neves e tem um contingente populacional de 86,33% de negros.

Viver Beiru traz depoimentos enaltecendo algumas áreas do bairro, relatando a visão depreciativa enfrentada e mostrando que existem muitos atributos dignos de orgulho para moradores e a comunidade em geral. Ao final, deixa um convite, tanto para quem mora ou como para quem visita a localidade, para que cada vez mais haja colaborações para que tais referências mudem.

O documentário **Transição** (V9) (Imagem 09) elege, como tema central, a importância da valorização estética negra, especificamente preservando as características do cabelo natural, deixando-o livre de alisamentos químicos ou quaisquer outras técnicas que modifiquem a característica dos fios.

A opção do grupo foi convidar a antropóloga **Naira Gomes** para realizar uma intervenção na escola, destacando sua experiência pessoal e participando de um ensaio fotográfico.

A cena inicial traz uma aluna negra que, ao observar-se no espelho, reflete sobre o que é ser negra e qual a importância de manter-se resistente nesta identidade. Em seguida, o depoimento de Naira levanta inúmeras questões que enfrentou no seu processo de empoderar-se e, por fim, traz um ensaio de fotos, em exaltação à estética negra, ao som da trilha autoral do rap "Transição", que incentiva o uso de cabelo crespo.

Imagem 09 – Cenas do vídeo Transição (V9)

Fonte: DVD Prêmio Curta nossa cor, 2015.

Nessa obra, a narração do pensamento de uma aluna, ao se aprontar para ir à Escola afirma que:

> "Ser negra não é tentar seguir um padrão imposto pela mídia, que insiste em ter pessoas de pele clara, cabelos lisos e louros. Ser negro é chegar sem nenhuma vergonha e dizer: eu sou uma mulher negra, eu sou um homem negro e mereço respeito. Revelar seus cachos sem medo e enfrentar o preconceito de cabeça erguida" (V9).

Este vídeo resultou de uma atividade ocorrida na escola proponente, servindo como cenário de filmagem, ilustrando bem o argumento da pesquisadora Nilma Gomes (2012), que nos diz que o espaço escolar, ao promover atividades que abordem aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, ganha a função simultânea de enfrentar o racismo e demais situações discriminatórias e colaborar com a "construção identitária positiva, por meio da estética e da aceitação de si por parte dos estudantes negros" (GOMES, 2012, p. 173).

Naira Gomes declarou que, aos nove anos, ganhou de "presente" um alisamento nos cabelos, feito com ferro e em comemoração aos seus 15 anos ganhou um outro, à base de produtos químicos. A entrevistada afirma que, em função do preconceito e discriminação sofridos, na adolescência acreditava ter um cabelo feio e ruim, precisando enquadrar-se no padrão estético branco, para atender ao padrão dominante.

Ao longo dos anos, este fato trouxe muita angústia, a ponto de levá-la à depressão: "hoje posso analisar desta forma" (V9). A partir do seu engajamento com causa racial, foi se reposicionando no mundo, descobrindo que não era obrigada a parecer com ninguém e entendendo que poderia ser ela mesma: uma mulher negra e de cabelos crespos.

Ao passar a usar os cabelos crespos, consolidou a aceitação da sua imagem, pois Naira afirma que o seu cabelo fala antes dela: que se aceita, se ama e se acha bonita. Atualmente, em paralelo à profissão de antropóloga, realiza palestras relatando sua experiência, por acreditar que muitas pessoas experimentam situações semelhantes às que ela enfrentou. Uma postura empoderada, que está alinhada ao entendimento de Mattos (2015):

> O conceito empoderamento torna-se o fio condutor desta nova discussão sobre afirmação estética onde o cabelo como signo de negritude deixa de ser um elemento negativo e se ressignifica na diáspora como impulsor do enfrentamento ao racismo. Empoderar nesse contexto é usar das ferramentas [...] e fazer com que não só as mulheres negras mas outros atores sociais ampliem recursos e condições que lhes permitam ter voz, e maiores oportunidades de trocas entre os pares, alavancar novas capacidades de ação e decisão especialmente nos problemas que mais afetam suas vidas [...] (MATTOS, 2015, p. 49).

Desta forma, podemos afirmar que uma Educação Antirracista vincula-se ao Empoderamento, enquanto mecanismo processual que se constitui de forma muito particular para cada um, favorecendo o reconhecimento do nosso papel social, político, para sermos os construtores das nossas experiências, contribuindo para fazer valer direitos que também são coletivos, relacionados ao racismo, assim como em outras frentes.

5.3 HERANÇA HISTÓRICA E CULTURAL DE AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS

A atitude dos educandos e dos seus orientadores em validar e enfatizar a importância do aprendizado e a disseminação do legado histórico da civilização africana - que abarca não somente o período da escravatura e da colonização ocidental mas, também e inclusive, as referências anteriores a estes marcos - é apoiada por estudiosos do campo das Relações Étnico-raciais, como Moore (2005a). Este autor acredita que para valorizar a participação da cultura africana perante a humanidade, é relevante o embasamento em "material didático adequado, bem como trabalhos e/ou pesquisas historiográficas [...]" (MOORE, 2005a. p. 157).

Outra referência importante neste campo de estudo, a Prof.ª Dr.ª Petronilha Silva, ao redigir o Parecer CNE/CP nº003/2004, elenca vários marcos legais e acrescenta a histórica luta do Movimento Negro para justificar a relevância da implementação de projetos e propostas pedagógicas que se pautem "na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas" (BRASIL, 2004).

Dito isto, fica justificada a escolha por formalizarmos esta categoria para compor a análise da qual se propõe este estudo. Acreditamos que a abordagem das questões étnico-raciais na escola precisa incluir a compreensão histórica de quem e de como se deu a formação do povo brasileiro, sem negação da composição racial de negros, índios, brancos e desmistificar o mito da democracia racial.

5.3.1 Prêmio Áfricas

Identificamos **seis textos** pertencentes a esta categoria, sendo que eles possuem aspectos distintos.

Em **A capoeira** (T2), o autor opta por um tema extremamente simbólico para a história e cultura africana e afro-brasileira. Não foi escolhida uma abordagem numa perspectiva folclórica mas, sim, com riqueza de detalhes sobre a dinâmica dos movimentos usados na capoeira, assim como a nomenclatura de vários golpes.

O uso de termos característicos da prática cultural na escrita do poema sugere bastante intimidade do autor com o tema, podendo até torná-lo incompreensível para quem desconheça o assunto.

Menciona a exaltação a Zumbi e encerra suscitando a popularização da capoeira.

> " [...] Uma armada
> Uma rasteira
> Uma benção
> E uma ponteira
> [...]
> Meia -lua, martelo, aú
> Uma banda trançada
> Seguida de uma queixada.
> Uma rasteira de mão
> Uma tesoura no chão [...]" (T2)

Este poema tem no seu cerne a exaltação à cultura negra, tendo sido escolhido um símbolo altamente representativo da resistência negra, desde que os africanos foram retirados do seu continente. Segundo Munanga e Gomes (2006), na época da colonização, o corpo foi uma ferramenta de luta e resistência e a capoeira muito serviu como forma de defesa dos africanos escravizados. Os autores trazem um conceito para essa manifestação, através da contribuição de Almir das Areias (1983, p. 8)

> A capoeira é música poesia festa brincadeira diversão e acima de tudo uma forma de luta manifestação e expressão do povo do Oprimido e do homem em geral em busca da Sobrevivência liberdade e dignidade.

Munanga e Gomes (2006) ainda revelam a trajetória que a capoeira percorreu, desde sua concepção como prática ilícita que durante um período precisou ser "escondida" pelos seus adeptos por ser luta e, portanto, forma de resistência e preservação. Somente em 1940, estrategicamente o Governo autorizou sua prática e determinou regras:

> A partir deste momento a capoeira poderia ser praticada livremente mas desvinculada de qualquer ato considerado marginal, subversivo ou agitador poderia ser apresentada como folguedos ou nos festejos populares como espetáculo de folclore em lugares determinados (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 160).

Como pudemos observar, são duas versões bem distintas de um mesmo objeto: em uma, se aprende que a capoeira era instrumento que possibilitava a garantia de permanência de vida

dos escravizados; numa outra, ela passa a ser prática adotada por marginais, subversivos ou desocupados. E qual das duas versões aprendemos/ensinamos nas escolas?

África terra vermelha (T3), um texto breve, demonstra a intenção de estabelecer uma métrica nos seus quatro versos. No primeiro deles, assegura-nos que, no Brasil, a ascendência africana é unânime. Segue falando do processo escravocrata, acentuando o estereótipo do sofredor resignado e submisso. Em seguida, fala discretamente sobre a mestiçagem e conclui afirmando que há uma perpetuação das influências vindas da África nos nossos cotidianos.

Este poema exemplifica como estão sendo atropelados argumentos importantes e necessários a serem discutidos na educação da relações étnico-raciais. Para ser utilizado em atividades pedagógicas, eles precisariam sofrer intervenções que chamassem a atenção para as mensagens estereotipadas que traz.. Observemos um trecho:

> "[...] Sangue que corre em nossas veias.
> À força, aqui, seu filho chegou,
> Como escravo para os brancos trabalhou
> Nas costas, apenas pobreza, tristeza e muita dor" (T3).

O autor se refere a indivíduos escravizados, sem especificar se são africanos ou já nascidos no Brasil, como **escravos**. O uso deste termo é desaprovado após a promulgação da Lei nº 10.639/03, sobretudo numa atividade promovida pela escola, que é um espaço de grande relevância pela sua efetivação.

Não se trata de omitir os fatos, mais de ressignificá-los, para oportunizar que negros e não-negros refaçam sua compreensão sobre a formação da sociedade brasileira, de forma a compreender a situação atual e o quanto isto influencia nas suas vidas. Ser escravo era uma condição imposta por um sistema colonizador e é importante entender que, por parte dos escravizados, houve resistência e foram construídas estratégias de sobrevivência.

O texto **Os negros no Brasil** (T4) buscou fazer uma retomada histórica que abrangeu desde a chegada dos africanos no período colonial até a contemporaneidade, discutindo aspectos da desigualdade social como consequência da prática escravocrata e ressaltando aspectos da cultura africana e afro-brasileira que podemos associar no dia-a-dia soteropolitano: a língua, a culinária, os hábitos, os costumes e a religiosidade.

> "[...] A linguagem africana
> Foi contribuinte para o Brasil
> Cafuné, mandinga, moleque
> Em sua maioria lá na África surgiu.
>
> Maracatu, samba e capoeira
> Na época da escravidão elas foram trazidas

> Dentro da nossa cultura
> Elas foram introduzidas
>
> Acarajé, abará, feijoada
> Todas essas comidas na África foram criadas
> Dentro das cidades e dos estados
> No Brasil elas foram espalhadas [...]" (T4).

Também traz uma reflexão sobre a legislação surgida durante o período escravocrata, questionando se de fato houve um viés protecionista aos indivíduos escravizados. Na sua finalização, o poema, aponta a necessidade de preservação e valorização da ancestralidade africana.

> "[...] Em 1885 a Lei do Sexagenário o governo brasileiro aprovou
> Os escravos com mais de 65 anos essa lei libertou
> Mas para os escravos essa lei não adiantava
> Porque até aos 65 anos ninguém chegava [...]"(T4)

Se compararmos o T4 ao T3, veremos que, de certa forma, ambos abordam os mesmos aspectos, com o diferencial de o T4 chamar a atenção do leitor para o caráter hostil e usurpador da escravidão. Talvez, um olhar desatento pode considerar pouca diferença ou desnecessária esta observação, mas a escolha de determinadas palavras não deixa dúvidas de que houve opressão e abuso de poder: não vieram, foram trazidos; não trabalham por livre espontânea vontade, eram obrigados.

> " Com o objetivo de sobreviver
> Nesse mundo sem nada ter
> Sem nenhum dinheiro e sem um lar
> Era muito difícil conseguir se sustentar"(T4)

E ao longo da sobreposição dos versos, há provocações para que reflitamos sobre o processo escravocrata e os reflexos das estratégias adotadas ao ser anunciada a abolição da escravatura, como no trecho acima.

Em capítulos anteriores, já enumeramos os indicadores que retratam a desigualdade social histórica relacionados à população negra no Brasil e fora dele, ocasionada pelo não reconhecimento da necessidade de oportunizar a reorganização da vida dos indivíduos escravizados, reconhecendo-lhes direitos e oportunidade de uma vida digna, ao serem declarados "livres".

Somos todos herdeiros (T5) é um texto superficial que estabelece vínculos entre o povo africano e o povo brasileiro, não contemplando uma sustentação elaborada. Há ausência de elementos históricos relevantes e, ao mencionar as práticas culturais que na atualidade fazem

parte da diáspora negra, atribui um caráter folclorizado, registrando alguns equívocos que acabam por desinformar ou confundir os leitores. Acompanhemos o trecho abaixo:

> "Chegaram em um único
> Vagão perdidos no espaço
> Sem nenhuma direção
> Trazendo arte em meio à escravidão" (T5)

Munanga e Gomes (2006) e Moore (2007) mencionam que os colonizadores transportavam os africanos em vários navios, o que é confirmado por Fonseca (2013), quando relata que o quantitativo estimado de africanos capturados foi cerca de 11 milhões. Os vagões estão associados aos trens e locomotivas, que estiveram envolvidos no transporte de judeus para os campos de concentração, que é um outro crime contra a dignidade humana, mas tem diferenças significativas das que envolveram os africanos.

> "[...] Somos todos herdeiros
> Dos costumes deixados
> Pelos negros
> A capoeira o acarajé
> O samba, o candomblé
> Na verdade somos afro-brasileiros [...]"(T5).

Desperte! Você é África (T8) é um breve texto que por diversas vezes nos provoca, ao nos questionar se são motivos suficientes para a sentirmos orgulho o fato de: termos a cor da pele negra; sabermos que a descendência africana se espalhou por todo o planeta; ser honrosa a história descrita pelos nossos ancestrais ao serem trazidos para o Brasil; os africanos acumularem contribuições na economia, na política, na cultura, na estruturação da sociedade; termos fé e praticá-la, a partir das referências africanas, entre outras razões.

Fugindo da obrigação de apresentar rimas, o poema traz questões importantes sobre a relação África-Brasil em aspectos pouco explorados nos outros trabalhos, e sempre finalizando os versos com o "bordão": Dá para se orgulhar?

> "Você sabia que o homem moderno saiu da África?
> Ele pode ter colonizado todo o planeta.
> Dá para se orgulhar?
> Isso significa que o sangue deles
> Corre em nossa veia.
> Dá para se orgulhar" (T8)?

O recorte evidencia a importância de estudarmos a África para que conheçamos e entendamos nossa própria história, já que muitos de nós somos afrodescendentes. O texto também aponta a África como o berço de toda a humanidade, devido ao surgimento dos

primeiros homens na Terra, além de apontar o desenvolvimento dos povos africanos, através da ciência, astronomia e técnicas de engenharia e, em especial, o Egito.

Esta comprovação histórica é também defendida pelo pesquisador Moore (2005a), ao dizer-nos que os povos originários da África, *os autóctones*[36] deram origem a todas as outras populações do mundo. Tal afirmativa se apoia nos achados de pesquisas que realizaram estudos sobre o DNA mitocondrial e também na área da paleontologia, evidenciando que a África, "palco exclusivo dos processos interligados de *hominização* e de *sapienização*, *é* o único lugar do mundo onde se encontram, [...] todos os indícios da evolução da nossa espécie a partir dos primeiros ancestrais hominídeos" (MOORE, 2005a, p. 135).

5.3.2 Prêmio A África de todo (o) mundo

Foram quatro as composições inseridas nesta categoria, onde os gêneros musicais escolhidos foram o samba e o reggae, ambos muito acolhidos no gosto musical soteropolitano e de extrema identificação da população negra.

Obrigada África (M2) é um reggae que, fazendo justiça ao título, enaltece o continente pela sua diversidade cultural, pela religiosidade, pela sua cultura e pela força dos seus nativos, que tanto influenciou aos brasileiros. Vários incentivos para que o negro tenha orgulho da sua história, sem que haja menção pejorativa ao branco.

> [...] Contribuições, tu nos fizeste
> Culinária e religião
> Rituais e culturas afro
> Muito obrigado, é de coração.
> [...]
> Fez-se feliz com tão pouco
> Fez-se feliz na agonia
> Mãe África, tu és escola,
> Tu és aula de sabedoria (M2)

O samba **África na raça** fala da existência de racismo e preconceito, mas, em contraposição, evidencia o valor de ser negro e afirma que todos têm a descendência africana "correndo nas veias", ao afirmar que a África está em qualquer um de nós. A canção celebra a luta dos antepassados para exigir direitos e respeito para a raça negra, quando não se calaram diante das injustiças. Lembra da cruel invisibilidade histórica da mulher negra, ressaltando que

[36] De acordo o Dicionário Aurélio, povos autóctones, são aqueles que nasceram na região ou no território em que habitam; nativo.

a cor da pele não deve instituir o caráter ou o valor dos seres humanos. Encerra a narrativa declarando ser um desejo comum que a humanidade ainda possa viver unida, independentemente da cor da pele de cada um.

> [...] Com rap maneiro vou falar da África
> Dezembro a janeiro
> Terra bem fantástica
> Um belo lugar,
> Não só tem pobreza
> Diversos animais destacam sua beleza
> África brasil, África brasil [...,] (M6)

Carmo (2017) reflete sobre a importância de ao compor o planejamento das atividades referentes ao continente Africano, o (a) educador (a) deve afastar referências que reforcem a ideia de pobreza, doença, selvageria, entre outras. Em contraponto, sugere que tenham postura similar ao autor da M2 e M6 que trouxeram outras verdades que também representam a África, e contemplam a recomendação legal, promovendo que a África e os africanos sejam vistos "com outros olhos".

Abará (M4), um samba, é formado por poucos versos e reúne exaltação à ancestralidade, ligando o continente Africano diretamente ao estado da Bahia: culinária presente no dia-a-dia como caruru, vatapá e abará; a prática do sincretismo religioso, onde adeptos dos cultos aos orixás também vão ao templo católico; reconhecimento de que a Bahia ainda abriga muitas referências da África, a ponto de não ser possível negar "que a Bahia é Angola" (M4).

> [...] Tem também o caruru e também o vatapá.
> Para que?
> Para degustar
> Para que?
> Para degustar [...]
>
> A Igreja do Bonfim que toda sexta-feira eu vou rezar
> Pra quem?
> Para Oxalá
> Pra quem?
> Para Oxalá. (M4)

Gostaríamos de destacar dentre as possibilidades da obra, a discussão sobre o combate à intolerância religiosa, que inúmeras vezes tem como palco a própria Escola. Pois, a composição chama a atenção do quanto a cidade de salvador está associada aos hábitos dos ancestrais africanos, ao consumo de iguarias popularmente conhecidas, assim como cultuar religiões de matriz africana e outras ao mesmo tempo. Ou seja: é possível acolher diferenças.

E finalmente, o reggae **Curta nossa cor, compartilhe com amor** reconhece com alegria e contentamento a participação da raça negra na formação do povo brasileiro, embora mostre ciência de que a população brasileira é produto da miscigenação de várias matrizes civilizatórias. Revela e suas influências culturais influenciarem nosso cotidiano, sem no entanto, mencionar a África. Acreditamos que esta composição pode tornar-se aliada o Mito da Democracia Racial, tão contraditório ao antirracismo.

> As cores do meu país
> Refletem na minha cor
> Ser negro para mim é fruto
> De uma mistura que aqui chegou
> O toque dos tambores
> Encantam o meu os ouvidos
> Balança toda gente
> Então vem dançar comigo. (M8)

Assim, pudemos verificar que o documento demonstra algumas fragilidades ao tratar da história e da cultura afro-brasileira e africana, ao trazer argumentos em favor do reconhecimento e valorização da identidade negra, sem deixar também, de oferecer afirmações que desfavorecem os mesmos pontos.

5.3.3 Prêmio Curta nossa cor

Para esta categoria, o documento contemplou três vídeos e, em que pelo menos dois deles (V6 e V7), ficou bem revelada a intenção de mostrar o quanto nosso cotidiano recebeu e recebe a influências de costumes originalmente africanos. No V10 encontramos apelo às atividades pedagógicas concernentes ao que preconiza a Lei nº 10.639/03.

A criação do homem, segundo a mitologia iorubana (V6) é uma animação narrada por uma aluna recontando o mito da criação do homem, acompanhada da sequência de imagens desenhadas e coloridas também pelos alunos e alunas. Nela, são mencionados vários nomes de Orixás, descrevendo seu papel e sua importância no feito: Olorum, Oxalá e Nanã. Olorum, o Deus supremo, confere a Oxalá o dever de criar o homem. Após várias tentativas usando diversos materiais, não houve sucesso. Ao meditar na beira do rio, Oxalá se encontra com Nanã, que apresenta um novo material: lama do fundo do rio. Por sugestão de Nanã, ele consegue construir finalmente o novo homem a partir deste material e lhe dá um sopro da vida (Imagem 10).

Imagem 10 – Orixás e as providências para criar o homem (V6)

Fonte: DVD Prêmio Curta nossa cor, 2

De maneira análoga, o V6 também traz elementos da religiosidade de matriz africana, ao apresentar um mito da criação do homem que confronta a versão judaico-cristã de Adão e Eva, bem como a teoria da Evolução das Espécies de Darwin, demonstrando a importância da cultura dos africanos. A escolha contemplou também a tradição da oralidade, elemento presente na cultura africana.

O curta **Brincadeiras cantadas de matrizes africanas** (V7) contempla imagens animadas e o registro de projetos feito com as crianças em sala de aula. Um personagem, em forma de boneco negro, traz informações históricas sobre a maneira de brincar das crianças negras e não-negras na época colonial, e como essas brincadeiras reproduziam as relações cotidianas do sistema escravocrata.

Fala ainda sobre a importância da Lei nº 10.639/ 03, justificando sua criação e a relevância de que a escola contemple conteúdos recomendados por ela. Escravos de Jó, A cobra não tem pé, Chicotinho queimado, Pula corda e Batata quente, segundo informam, são brincadeiras de origem africana. Nas cenas (Imagem 11), além das animações com desenhos feitos pelas crianças e legendas das letras das canções, as crianças cantam, dançam e dão informações sobre as brincadeiras e alguns instrumentos: xequerê e caxixi.

Imagem 11 – Atividade pedagógica sobre a África (V7)

Fonte: DVD Prêmio Curta nossa cor, 2015.

E, por fim, **O lugar (V10)**, classificado como ficção, exalta o papel da escola, definindo-a como um espaço democrático, onde os "diferentes" convivem respeitosamente. Não utiliza-se falas, somente uma trilha sonora que acompanha todas as cenas, sendo algumas legendadas com as seguintes frases:

> Não faz muito tempo... O negro sofria.
> Não faz muito tempo... O negro se escondia.
> Não faz muito tempo... O negro corria
> Negro chorava
> Não faz muito tempo.... Índio não aceitava viver se não fosse livre.
> E todos sonhavam com um lugar para cada um.
> Onde todos fossem iguais
> Lugar onde a gente aprendesse com o outro, que todos somos diferentes
> Nós devemos isto a homens e mulheres que lutaram e lutam para garantir nossos direitos
> O lugar onde nós nos reconhecemos
> Este lugar onde todos juntos somos mais fortes
> É a escola! (V10)

Destaca cenas dos negros e índios revivendo as condições de pessoas escravizada e, logo após, os mesmos atores já surgem como alunos, em sala de aula e numa sala de estudos, com livros que retratam os conteúdos históricos da África e dos africanos, reforçando a recomendação da Lei nº 10.639/03.

Embora o corte temporal tenha sido muito grande, saindo da época da escravatura para os dias atuais, sem pontuar como esta conquista ocorreu e sem elucidar como a participação dos negros e indígenas contribuiu para tanto, o vídeo foi posicionado nesta categoria pelo destaque à importância de que a Escola contemple o estudo sobre as contribuições dos povos africanos e indígenas para a nossa sociedade (Imagem 12).

Imagem 12 – Ensino da história e Cultura da África na Escola (V10)

Fonte: DVD Prêmio Curta nossa cor, 2015.

5.4 REPRESENTATIVIDADE ÉTNICO-RACIAL

Para introduzirmos as análises referentes a esta categoria, recorreremos ao vídeo da campanha publicitária do Governo do Paraná, lançada em 16 de novembro de 2016, por ocasião do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro[37]. Neste vídeo, dois grupos de especialistas em recursos humanos participaram de uma pesquisa, que exibiu imagens de dois grupos bem definidos: homens e mulheres desenvolvendo as mesmas tarefas, onde um grupo só tinha pessoas negras e o outro só indivíduos brancos.

Sobre a forma que as imagens foram interpretadas, elaboramos uma caracterização disposta no Quadro 11, disposto abaixo:

Quadro 11- Comparativo de interpretação de imagens de negros e brancos

Descrição da imagem	**Grupo de negros (as)**	**Grupo de brancos (as)**
Um jovem com traje eventual Correndo	uma pessoa fugindo, um ladrão	um homem apressado
Uma jovem segurando um traje feminino sofisticado	vendedora ou costureira	design de moda ou uma cliente escolhendo mercadoria
Um jovem de terno	Segurança de shopping / motorista particular	executivo da área de vendas ou financeiro
Um homem jovem com roupa despojada num jardim aparando arbustos	um jardineiro	um proprietário cuidando do jardim de sua casa
Uma mulher jovem passando pano na pia de uma cozinha	diarista / empregada doméstica	uma dona de casa limpando sua cozinha
Uma mulher jovem usando tinta spray num mura de rua	pichadora de muros	grafiteira(“Grafite é uma arte, não coisa de vândalos! ”)[38]

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir do vídeo referenciado, 2017.

A campanha teve muita repercussão, com altos números de visualizações e serve como elemento ilustrativo para o conceito de representatividade que a investigação se apoia. Conforme visualizamos no Quadro 9, os negros estão representados no inconsciente coletivo. Independentemente da situação, da roupa, do cenário, o mais provável é que o lugar de desprestígio será do negro (a).

[37] O título do vídeo utilizado é “Racismo Institucional”, disponível no Canal do *Yuotube* do Governo de Paraná, através do link: https://youtu.be/PbCZzEaCMOI.

[38] Fala de uma das especialistas em Recursos Humanos que participou da pesquisa.

De acordo com o Dicionário Michaelis, Representatividade diz-se de uma "qualidade de alguém, de um partido, de um grupo ou de um sindicato, cujo embasamento na população faz que ele possa exprimir-se verdadeiramente em seu nome" (MICHAELIS, 2017). No seu Edital, o Prêmio **Curta nossa cor** menciona quais as possibilidades de trabalhos a serem apresentadas:

> Para a elaboração dos curtas, os alunos deverão escolher personalidades negras - famosas ou não - cujas histórias de vida se assemelham as suas próprias vidas, no que tange as lutas diárias, dificuldades e resistências, mas que conseguiram transpor as barreiras e alcançar patamares visíveis socialmente, e que servem de exemplo e modelo para as novas gerações. (SALVADOR, 2015, p. 39).

A Representatividade étnico-racial alcançou um dos menores percentuais dentre todas as categorias da pesquisa, apenas em dois prêmios e somente em quatro "obras artísticas". Acreditamos que dada a escassez de oportunidades de atividades como esta, os (as) educandos (as) tiveram resistência a realizar produções que privilegiassem pessoas negras, dando-lhe destaques positivos ou exitosos. Desta forma, a análise feita destinou-se a identificar se havia a intenção de valorizar personalidades negras que tenham feitos que repercutiram para a população negra, ao serem citados os nomes.

A educação antirracista perpassa pela valorização de todas as matrizes civilizatórias, sem deixar de enfatizar a ascendência africana e todo seu legado. Já foram pontuados de que forma o sofrimento alcança esta população em razão da prática de receber apelidos, ser alvo de piadas e associação a estereótipos negativos. Compreendemos que este panorama, ao invés de estimular para que o pertencimento racial seja fortalecido, ao contrário, torna-se desencorajador e, muitas vezes, induz negros e negras a buscarem estratégias de "embranquecimento".

Desta maneira, identificamos nos vídeos se haviam indicações de personalidades ou quaisquer outras simbologias representativas da temática étnico-racial, com vistas à divulgação e ao estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social, tais como: Zumbi, Luiza Mahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, dentre outros.

5.4.1 Prêmio Áfricas

O critério que adotamos para esta categorização traz a compreensão de que nenhuma das dez "obras artísticas" se enquadravam nesta categoria, apesar de ocorrer uma ou outra citação do nome de personalidades com acúmulo de feitos relevantes para a população negra, no nosso entendimento, esta fugia do parâmetro adotado.

5.4.2 Prêmio A África de todo (o) mundo

Apenas identificamos **uma composição musical** pertencente a esta categoria: **Curta nossa cor** (M1) é um rap que conclama a todos pertencentes à população negra a orgulhar-se disto, em nome do direito à individualidade de cada pessoa e enaltece a África e o respeito à diversidade.

Numa tentativa de inspirar os negros a "fazerem a sua parte" traz versos citando personalidades que acumulam contribuições em favor da coletividade, além de possuírem prestígio social: Martin Luther King, Nelson Mandela, Barak Obama e Pelé.

> " [...] E como o foco no preconceito, quero chamar a sua atenção
> Independente da sua cor somos irmãos
> Para acabar o preconceito, cada um faz a sua parte
> Jovens na escola ou fazendo arte
> [...]
> Você é negro, mas não desista não
> Barack Obama comanda uma nação
> Nelson Mandela lutou conta o Apartheid
> Martin Luther King contra a desigualdade
> E então comece a faze a sua parte [...]" (M1)

Sobre este aspecto, Silva (2017) opina que a contribuição de letras como estas, sobretudo escritas por alunos (as) negros (as), ensinam sobre a beleza da diferença e do quanto a diversidade é cheia de possibilidades: a diferença não tem que implicar inferioridade. Ela acredita que este exercício é verdadeiramente "um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade" (SILVA, 2017, p. 116).

O autor de M1, ao fazer a escolha dos nomes representativos para a população negra, não se limitou às figuras que realizaram atos heroicos ao longo da história africana e brasileira. Concordamos com os argumentos de Carmo (2017), quando a autora afirma que nomes referenciais das questões étnico-raciais estão citados nos diversos canais da mídia, sendo relacionados à sociedade em que os educandos convivem. Assim, para completar as

homenagens, M1 traz personalidades que não estão associados aos conteúdos escolares mas aos feitos da contemporaneidade (Pelé e Barak Obama).

Gomes (2008), em alinhamento com afirmações apresentadas anteriormente, acredita que, à medida que aprendemos mais sobre os feitos dos nossos ancestrais na constituição da sociedade brasileira, colaboramos para que seja recuperado o pertencimento étnico-racial. Aponta que, à medida que temos acesso ao histórico sobre a participação exitosa de membros da população negra nas tensões sobre a luta racial, avançamos no enfrentamento aos preconceitos ocasionados pela persistência de somente associar-lhes à subalternidade, ao desprestigio ou ao insucesso.

Foi um exercício para os educandos mudarem a lógica e enxergarem superioridade, prestígio e sucesso.

5.4.3 Prêmio Curta nossa cor

Neste item, analisaremos três curtas-metragens que escolheram indivíduos negros para homenagear, os quais foram considerados como representativos para a população negra. São eles: V3, que traz como homenageado Carlinhos Brown, V4 que traz como homenageada a Professora Auxiliadora Alves e V5, que homenageia a Professora Conceição.

O curta **Saraw Brown e nossa cor** é um documentário que, além homenagear o cantor e compositor Carlinhos Brown, mostra-nos o registro de um evento promovido na Escola proponente, que teve o título Sarau do Graciliano, resultante de um pedido à direção da Escola, para que pudessem concorrer ao Prêmio Curta Nossa Cor.

Imagem 13 – Saraw do Brown (V3)

Fonte: DVD Prêmio Curta nossa cor, 2015.

Nele, alguns educandos fazem um resumo da biografia de Carlinhos Brown: sua infância, interesse pela arte e como se desenvolveu sua carreira. Seguem-se cenas da organização do sarau, mostrando os preparos para a realização do evento, os murais decorativos, figurinos e maquiagem: cada item adequado à temática africana. O evento contou com poesia, dança, música e um desfile de moda.

Imagem 14 – Desfile de moda e apresentação musical (V3)

Fonte: DVD Prêmio Curta nossa cor, 2015.

Em **Saraw Brown e nossa cor** (V3) e **As cores do Trobogy** (V5) são contempladas diversas imagens de pessoas negras. No primeiro, os alunos, inspirados no cantor e compositor Carlinhos Brown, reproduzem na Escola um evento comercial desenvolvido pelo artista: o Sarau do Brown (Imagem 13) e, entre as atividades, inclui um desfile de moda para ambos os sexos, com trajes afros (Imagem 14). Já no outro, o V5, algumas cenas exibiram alunos da Escola proponente, de vários tons de pele, usando brincos, colares e turbantes coloridos protagonizando um clip de um mosaico (Imagem 15) no qual dublaram a música *A cor do Brasil*, de autoria de Víctor Kreutz:

> Negro branco
> Pardo, colorido
> Caucasiano
> Todos em um grito de não
> Ao preconceito
> Viva a miscigenação!
> Mistura de raças
> Somos a cor do Brasil
> Brasil, brasil, brasil (KREUTZ, 2016).

Imagem 15 – Mosaico da abertura do V5

Fonte: DVD Prêmio Curta nossa cor, 2015

O curta **Doura Alves: uma história que merece ser contada** (V4) retrata a história de vida de uma mulher negra, pobre e que perdeu os pais quando criança, sendo criada por irmãos.

Após formar-se, atuou como docente, desempenhando uma trajetória de respeito junto aos alunos, funcionários da escola, pais de alunos e moradores do bairro do Iapi. Vários comentários acentuam o compromisso e a dedicação da professora, por estimular a permanência dos estudantes em sala de aula (Imagem 16), investindo inclusive, recursos próprios.

Com o auxílio de alunos do ensino fundamental 1, a Prof.ª Auxiliadora Luz Alves esteve presente em algumas cenas, fazendo intervenções junto às crianças da Educação Infantil, interpretando a personagem "Mãe das letrinhas" (Imagem 16) e também fotos de outras atividades que ela promoveu.

Apesar de não ser uma figura conhecida do grande público, a Prof.ª Dora Alves foi reconhecida pela comunidade da escola proponente como merecedora da homenagem por ser detentora das características de uma pessoa que pode inspirar a outras com a sua história de vida, conforme solicitava o Edital do Prêmio Curta nossa cor.

A publicação Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2010), ao elencar inúmeras recomendações para viabilizar ações educativas para o enfrentamento ao racismo na Escola e para além dela, menciona ser positivo que se faça a "[...] inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola [...]" (BRASIL, 2010, p. 247).]

Imagem 16 - Prof.ª Doura em sala de aula e alunos realizando entrevista (V4)

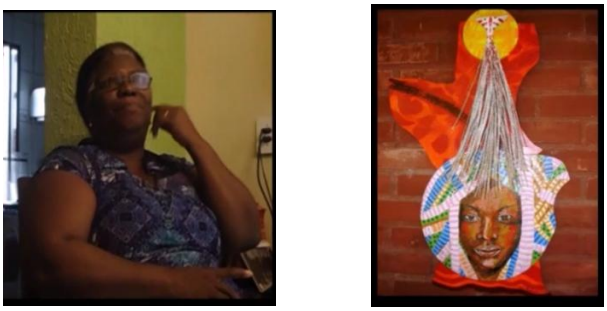
Fonte: DVD Prêmio Curta nossa cor, 2015.

.

As cores do Trobogy (V5) é mais um documentário que aborda a diversidade étnico-racial do povo brasileiro, no qual os alunos optam por ilustrá-la com um mosaico de fotos, que alterna quadros de educandos (as) com características fenotípicas distintas, ao som da música A cor do Brasil/ *Vítor Kreutz*. Uma narração contextualiza sobre as entrevistas de três personalidades que, de forma análoga, também possuem características fenotípicas diferentes: o artista plástico Francisco Liberato, sua esposa Alda Liberato, que é roteirista de cinema e a professora de História Conceição (não foi citado o sobrenome). Na Imagem 17 temos a Prof.ª Conceição e uma das obras de arte de Francisco Liberato, inspirada na cultura africana.

Ambos mencionaram as substanciais mudanças trazidas pela modernidade, diferindo muito da época em que estas chegaram: os tipos de moradia, o fluxo de trânsito muito aumentado, aumento de barulho, entre outras questões. Fica bem demarcado como os argumentos se diferem conforme a origem étnico-racial dos participantes. Para finalizar, os alunos que aparecem no mosaico inicial, em forma de jogral, declamam uma frase que, segundo apuramos, tem autoria atribuída ao cantor *Bob Marley*, mas não foi referenciado: “Enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho nos olhos, haverá guerra”.

Imagem 17 - Prof.ª Conceição (Esq.) e obra do artista Francisco Liberato (V5)



Fonte: DVD Prêmio Curta nossa cor, 20

5.5 CRÍTICA AOS DISCURSOS ENCONTRADOS NOS DOCUMENTOS: ENTRE CONTRADIÇÕES E EQUÍVOCOS EPISTEMOLÓGICOS

Para Gomes (2012), a abordagem de um discurso pedagógico que esteja voltado para tratar das questões étnico-raciais não deve ater-se apenas a questões conceituais. Esta autora recomenda-nos que falemos do assunto "na sua totalidade, refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc." (GOMES, 2012, p. 234).

De fato, nas obras de autoria dos educandos (as) dos níveis de ensinos fundamental I e II e da EJA constantes das publicações oficiais da MC 2015 - a revista do Prêmio Áfricas, o CD do Prêmio A África de todo (o) mundo e o DVD do Prêmio Curta a nossa cor, encontramos muitos elementos em concordância com a Lei n.º 10.639/03 e os demais marcos que subsidiam recomendações para que se efetive à implementação dessa Lei.

Verificamos, também, alguns itens a serem ressaltados, a exemplo de mensagens e conteúdos incongruentes com o que recomendam os marcos que regulam a Lei nº 10.639/03 e, portanto, também com a proposta de uma Educação Antirracista.

Além disto, assinalamos outros pontos relativos à estrutura de apresentação das publicações, e também, sobre a formulação dos Editais dos prêmios: para efeito de organização, elencaremos as incongruências encontradas nas publicações, em seguida apresentaremos comentários relacionados à estrutura utilizada para apresentar as publicações e, por último, trataremos acerca da forma adotada para publicação dos Editais de chamamento à participação da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra.

5.5.1 Sobre os conteúdos contemplados nos documentos da MC 2015

Presumimos que todas as "obras artísticas" selecionadas e inseridas nos documentos pretenderam atender às solicitações do Edital e, por isso, deveriam refletir o resultado de investimento em pesquisa e diálogos entre os educandos (as) e os professores (as) que orientaram a elaboração. Entretanto, foram identificados trechos que reforçam uma imagem estereotipada do negro, que favorecem o racismo e destoam dos pressupostos requeridos pela legislação.

Relacionaremos alguns pontos identificados, o que não quer dizer que pretendamos esgotar a todas as possibilidades.

Em **Além da cor** (T1), chamou-nos a atenção a presença de negros e negras que não tiveram seus nomes citados, enquanto várias outras personagens são identificadas: Gabriel (médico), Letícia (esposa), Diana (filha do casal), Amanda Ribeiro (condômina racista), Daniel (colega de trabalho de Gabriel). O texto menciona o papel de extrema relevância da mãe de Gabriel, acreditando e incentivando seu sonho desde muito cedo. No entanto, nem seu nome, nem o nome de nenhum outro familiar mereceu destaque. Por que somente os negros não foram nomeados?

Situação similar identificamos no conto "**A história de uma mudança",** que traz como protagonista a menina negra "Tiana": aparecem sucessivos episódios onde ela fora humilhada, ridicularizada e discriminada, mas nenhuma medida punitiva foi tomada. A "mudança" acontece "como mágica", sem nenhuma punição para agressores e os omissos.

Sobre estas questões, Gomes (2012) nos oportuniza uma excelente reflexão:

> Bem, na matéria de História, sempre o professor procura tá tirando um tempo para falar a respeito disso, e eu aprendi bastante e principalmente sobre me valorizar. Porque eu sou um exemplo de pessoa que me discriminava, me menosprezava. Eu costumava não sair de casa, tipo... Eu tenho uma prima que ela tem o cabelo muito liso, então, quando eu via ela se arrumando para sair eu não saía, eu me achava muito inferior a ela. E aí eu comecei com o projeto na escola a me valorizar e percebi que o que a mídia divulga, esse padrão que ela divulga, são visões estereotipadas, efêmeras. Eu sei que nós, tanto o branco como o negro, nenhum é superior ao outro, somos todos iguais. (GOMES. 2012, p.121).

O texto acima, que trata do drama da autoaceitação e da autovalorização de uma adolescente negra, ao falar sobre a participação num concurso de beleza na escola denominado Garoto e Garota Beleza Negra, faz parte da pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n.º 10.639/03.

Trouxemos, neste momento, para ilustrar o quanto isto pode ser danoso, a invigilância na realização de práticas que convidem os alunos e alunas a exaltarem qualquer atributo da raça negra. O não reconhecimento do seu valor e de toda uma coletividade pode resultar numa resposta por meio de expressões equivocadas.

As práticas de racismo na escola, muito bem argumentadas por Nilma Gomes, Eliane Cavalleiro, Ana Célia da Silva, Petronilha Silva, estão reproduzidas no T7, sendo que ganharam uma abordagem contrária ao antirracismo: não se deseja que seja negado o que ocorre, mas que seja aproveitada a oportunidade para apontar uma possibilidade de transformação. Não há nenhuma menção da atuação de professores/gestores, qualquer outro membro da comunidade escolar ou familiar. Os aconselhamentos de Tiana são dados por sua mãe que, também sendo negra, buscava sempre conformá-la a aceitar as agressões sem reação, como pode ser visto no trecho a seguir:

> Nesse momento, as duas se abraçaram com seus rostos alagados em lágrimas, a mãe de Tiana, para consolá-la, disse-lhe que não ficasse aflita, pois ela era uma linda garota, que sua cor carregava uma história, que nunca nenhum racista poderia apagar o amor da sua família e o respeito por si mesmo. (T7).

A investigação ainda identificou questões semelhantes nas músicas "**Curta nossa cor**" e "**África, Bahia, Brasil**", assim como nos curtas-metragens "**Nossas raízes**" e "**O Lugar**". Entendemos, com isso, que a abordagem ao sofrimento e à injustiça podem e devem existir apenas para o contraponto, ou seja, a postura de insubmissão e resistência precisam contrastar com a ideia de passividade, de maneira a contestar a história que desfavorece o povo negro.

No V6, houve esmero na produção e encadeamento das imagens que foram desenhadas e coloridas pelas crianças. A narração também tem voz infantil, com excelente dicção e ritmo. Mas o texto original não foi integralmente utilizado, optou-se por um resumo e houve um erro no título apresentado: o mito que se encontra na publicação da MC é o da criação do homem, segundo a mitologia Iorubana. Inclusive, encontramos a animação divulgada num canal [39]do *Yuotube*, na integra e com o mesmo título.

O V7 traz uma narração que não está bem empostada, onde a dicção não é qualificada, além de que o título foi lido errado: Brinquedos contados de Matrizes Africanas, quando, na verdade, deveria ter sido lido: Brinquedos cantados de Matrizes Africanas. A compreensão pode ficar comprometida pela qualidade do áudio, inclusive durante as falas das crianças.

[39] Encontramos o mesmo vídeo que consta no documento no seguinte link: https://youtu.be/uqKnjeWvfLc.

No V5, repete-se um aspecto detectado nos contos T1 e T7: dentre as três pessoas entrevistadas, somente uma é negra e seu nome está incompleto (apenas prenome). Mais uma vez, como explicar que, num total de três participantes, somente dois tiveram seus nomes identificados e justamente a que não teve é a única negra? Será descuido? Esquecimento? Ou será que a invisibilidade social da população negra foi refletida nos documentos da MC 2015?

5.5.2 Sobre a apresentação dos documentos da MC 2015

Os documentos da MC 2015 não priorizaram a inclusão de uma apresentação descritiva dos mesmos, ocorrendo de maneira superficial: somente na revista dos textos, consta um prefácio situando o leitor sobre o Projeto, seus objetivos, entre outros detalhes. Por consideramos que estes documentos são passíveis de serem acessados por pessoas que desconheçam a Lei nº 10.639/03 e sua importância, acreditamos que esta lacuna não deve ser mantida em novas oportunidades semelhantes, ou pelo menos, que com o passar dos anos, possa ser compreendido o espaço temporal em que foram criados.

O Parecer CNE/ CP nº 003/2004 aponta a necessidade de que seja feito o "mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, [...] secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola [...] (BRASIL, 2004). Nesse sentido, pudemos perceber que os documentos não trazem nenhuma ilustração relacionadas aos conteúdos explorados, detalhe que levaria a publicação a contemplar a recomendação de incluir ilustrações de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais.

Sentimos falta de que fosse criada uma seção que informasse sobre os autores (as), trazendo dados biográficos, visto que uma atividade deste cunho não é recorrente, sendo necessário tomar medidas para dar visibilidade aos participantes e inspirar outras atividades similares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões da pesquisa intitulada como **Educação Antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra** são resultantes dos processos formativos acerca da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia. Nesta oportunidade, tomou-se como objeto de estudo os documentos oficiais publicados pela **Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015**.

A Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra é uma ação desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Salvador, desde o ano de 2013 e que consiste na reunião de trabalhos oriundos das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino contemplativos à Lei nº 10.639/03.

Em 2015, estes trabalhos foram de autoria dos educandos (as) do ensino fundamental I e II e da EJA, assim como houve a publicação dos trabalhos selecionados, nos formatos de Revista, CD e DVD.

Ao consideramos o que preceitua a Lei nº 10.639/03, que determinou a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, os ditames das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais- Parecer CNE/CP 003/2004 e, após optarmos pelo objeto de estudo mencionado, estabelecemos como questões de investigação: *como se apresentam as questões étnico-raciais nos documentos oficiais da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015? Nelas estão contempladas as demandas da EJA?*

Como objetivo geral, estabelecemos: *compreender como se apresentam as questões étnico-raciais nos documentos oficiais da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015, bem como verificar, se ao tomarmos como referência os pressupostos de uma educação antirracista, as demandas dos educandos da Educação de Jovens e Adultos estão contempladas nestes documentos.*

Já os objetivos específicos que nortearam a pesquisa foram*: a) contextualizar a história da EJA, destacamos como as questões étnico-raciais estão refletidas nesta modalidade de ensino; b) apresentar pressupostos históricos para o surgimento da Lei 10.639/03, destacando aportes que surgem para a sua regulamentação e quais as recomendações constantes para a*

aplicabilidade desta legislação, na Educação de Jovens e Adultos; e c) analisar os documentos oficiais da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015 com vistas a identificar como estão postas as questões étnico-raciais nos trabalhos de autoria dos (as) educandos (as), e também, se as demandas dos educandos (as) da EJA estão contempladas.

A investigação foi norteada pelos procedimentos recomendados pela **Pesquisa Documental**, que é um tipo de pesquisa em que os dados subsidiados exclusivamente por meio de documentos, com o fim de obtermos informações, permitem o alcance dos objetivos. Adotamos uma abordagem qualitativa, com o auxílio de técnicas de revisão bibliográfica, análise documental, fichamento e uso de formulário de recolha, durante o ano de 2017. Para análise e tratamentos dos dados, fizemos uso da Análise de Conteúdo, onde estabelecemos quatro categorias (*a posteriori*): Autoestima, Empoderamento étnico-racial, Herança histórica e cultural de africanos e afro-brasileiros e Representatividade étnico-racial.

De acordo com o volume "Artes" dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma obra de arte simboliza uma visão cultural e, ao mesmo tempo, uma visão particular do seu autor (a), que ganha sentido único por parte de quem a aprecia. Assim, não concebe que se lance uma hierarquia sobre as obras de artes, o que nos permite afirmar que, nesta pesquisa, apreciamos trinta obras de arte, que estavam impregnadas das questões étnico-raciais, conforme recomenda as Diretrizes Curriculares[40], entretanto, dentro da ótica dos seus autores e autoras.

A análise pode identificar que a coleção de documentos oficias da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negras 2015 contempla no seu conteúdo as questões étnico-raciais, o que os colocam em congruência com o que preconiza a Lei nº 10.639/03, mas não de forma substanciada, pois também registra inúmeros equívocos ao abordarem alguns temas, reforçando estereótipos negativos. Em alguns trabalhos, identificamos mensagens associando a imagem do negro ao sofrimento e tristeza, sem que houvesse um (re) posicionamento crítico, contrapondo a versão histórica.

Para Gomes (2012) a ausência de iniciativas de formação inicial e continuada de professores (as) voltadas para as questões étnico-raciais é um entrave para que se consolidem novas práticas e posturas antirracistas, sendo esta uma necessidade a ser enxergada e atendida pelo poder público. Assegura que esta é uma necessidade, sem, no entanto, ser capaz de isoladamente extinguir as práticas racistas. No caso das incongruências mostradas pelas

[40] Aqui se incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de e as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador.

análises, este fator certamente contribuiu não só em relação aos orientadores, como também aos organizadores.

Quanto à EJA estar contemplada nestas, constatamos que isto ocorre de forma muito incipiente, denunciando claramente que esta modalidade de educação não recebeu a atenção dispensada às demais nas etapas de organização e planejamento da MC 2015. Esta postura desaponta o que recomenda Gomes (2012), que fez um trabalho de análise de ações nacionais voltadas para a efetivação da Lei nº 10.639/03, onde declarou ser importante que a referida Lei seja vista como uma ação afirmativa, com repercussão reparatória histórica e atual para toda a sociedade, independente da corda pele: crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Nosso entendimento é que, diante do comprometimento de ter lançado documentos em favor do que preceitua a Lei nº 10.639/03, mas também que possui conteúdo inapropriado, as entidades e órgãos organizadores devem considerar a possibilidade de engendrar providências para que episódios como estes não se repitam, seja revendo procedimentos metodológicos para planejamento e organização, seja oportunizando atividades de formação para professores no campo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além de poder também potencializar encontros e discussões com a participação de educandos e educandas.

Considerando que:

a) o Art. 12 do Estatuto da Igualdade Racial afirma que "os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra";
b) o § 4° do Art. 3 das Diretrizes Curriculares Nacionais afirma que "os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira"; e
c) o § 1° do Art. 5 do Regimento do Programa de Pós-Graduação Educação de Jovens e Adultos indica que o é objetivo do Programa "contribuir para a elevação da competência acadêmica, científica e profissional da área de educação e daqueles que atuam nas universidades, instituições de ensino e pesquisa, redes de ensino, setor público, organizações não-governamentais e outras modalidades organizacionais da sociedade civil".

E face às constantes afirmativas sobre o fato de as formações da grande maioria dos profissionais de educação, quer seja a inicial ou a continuada, não abrangerem os conteúdos recomendados pela Lei nº 10.639/03, e de que ainda há insuficiência de materiais didáticos-pedagógicos que abordem os conteúdos recomendados por ela numa perspectiva antirracista, por entendermos a MC 2015 com uma estratégia colaborativa para o implemento da temática étnico-racial na RMES, traremos algumas sugestões cuja intenção é contribuir com o (re)aproveitamento dos documentos analisados nesta investigação, como um referencial da aplicabilidade da Lei n.º 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares[41], de forma a acrescentar elementos para a efetivação da referida legislação na Educação de Jovens e Adultos:

1. Uma vez que a legislação da Educação Antirracista é recente, historicamente a formação da grande maioria dos professores em atividade não contemplou aprendizados sobre a história da África e dos africanos, nem tampouco sobre as relações étnico-raciais. Assim, poderiam ser adicionados textos sobre as temáticas, para subsidiar as composições dos trabalhos constantes nos documentos, de maneira a possibilitar reflexões dos profissionais que desejarem utilizá-los, a produzir novos;
2. O acréscimo de objetivos de aprendizagens pertinentes aos documentos e de sugestões metodológicas aos temas presentes, juntamente com propostas de atividades, considerando-lhes a adequação;
3. A apresentação física dos documentos é excelente, muito assemelhada a produtos amplamente comercializados (Revista, CD e DVD). Contudo, na sua totalidade, não trazem um registro que ofereça detalhes sobre o Projeto, qual a sua finalidade, entre outras informações. Sugerimos que seja avaliada a possibilidade de acrescentá-las, além das referências utilizadas pelos autores, oferecendo-lhes possibilidade de ampliação de conhecimentos aos que apreciarem as obras;
4. Os editais que anunciam os critérios e condições para participação nas edições da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra a que tivemos acesso não apresentam referências que pudessem ser consultadas pelos educandos (as) e professores (as) orientadores (as). Sugerimos que passem a oferecer referenciais teóricos com esta finalidade, com vistas a possibilitar um embasamento conceitual ampliado, com mais consistência sobre história e cultura dos africanos e afro-brasileiros e das relações étnico-raciais;

[41] Aqui se incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador.

5. A garantia da divulgação[42] e/ou socialização destes documentos numa versão on-line, utilizando-se as plataformas digitais gerenciadas pela PMS, poderiam funcionar como forma de democratizar o acesso dos mesmos, uma vez que a sua reprodução física exigiria o investimento de recursos. Esta medida poderia beneficiar um número maior de educandos (as) e professores (as), como material de consulta ou para inspirar novas iniciativas;
6. Estimular a realização de ações semelhantes, sobretudo que incluam os estudantes e suas formas de participação (grêmios, grupos culturais, grupos de estudos) como interlocutores do trabalho de implementação da Lei n.º 10.639/03.

Sendo assim, este estudo por não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas espera ter contribuído para a discussão por evidenciar a necessidade da continuidade de estudos que investiguem como a efetivação da Lei nº 10.639/03 tem sido realizada junto à EJA, que já é uma modalidade que acumula inúmeros desafios para acolher a heterogeneidade que lhe é peculiar e onde as diferenças socioculturais necessitam conviver. Consta da "Apêndice A" o Projeto de Intervenção, em que reunimos as proposições apresentadas nesta seção, articuladas à colaboração do MPEJA, juntos aos órgãos e entidades proponentes da MC 2015: o Comitê Municipal de Monitoramento e Avaliação da Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-raciais (NUPER) e o Comitê Interinstitucional de Monitoramento e Avaliação da Implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

Não podemos deixar de relembrar que a legislação que contempla ações antirracistas repercute em todos os níveis e modalidade de educação, mas sabemos que sempre o público da EJA carrega um histórico da negação de direitos, necessitando, portanto, que lhe seja garantido o direito a uma educação de qualidade e que não lhes retire o direito de conhecer sobre a sua ascendência africana, sua cultura e sua história. Compreendemos que a MC 2015 oferece potencial para colaborar nestes aspectos, embora tenham sido identificadas limitações.

[42] No tocante ao uso de imagens dos (as) educandos (as), não trouxemos nenhum comentário, pois os editais já apresentam um termo de seção de imagens, devendo ser assinados pelos pais ou responsáveis dos menores de idade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rayana A.; CORTÊZ, Mariana. **"Me gritaron negra" e a construção da identidade negra no contexto peruano**. Revista Percursos Linguísticos.Vitória (ES): v. 7. nº 14. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15615/11643>. Acesso em: jan.2017.

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 296 p.

BAHIA. **Lei nº 13.182**, de 13 de junho de 2014. Institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: < http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/GT_Igualdade_Racial/Outros/i%2013.182%2006.06.14%20Bahia.pdf> . Acesso em: mai. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, 2016.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo horizonte (MG): Letramento, 2018. 162p.

BÔSCOLI, Ronaldo; SIMONAL, Wilson. **Tributo a Martin Luther King**. In: Música e Alegra Kolynos. Rio de Janeiro: Odeon, 1967. Disponível em: https://www.discogs.com/composition/3ff261b9-eaea-4447-b969-bea5fb7711fc-Tributo-A-Martin-Luther-King. Acesso em: ago.2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Vol. 33. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afrobrasileira", e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 2003.

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

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** - Lei 10.639/2003. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em: jul.2017.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Presidência da República. **Diário Oficial da União**, 2010b.

_____. **Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Presidência da República. Diário Oficial da União, Secção 1, 2009, p. 31-32.

_____. **Parecer CNE/CP nº 003.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

_____. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Presidência da República. Brasília, DF, 2008.

_____. **Guia de orientações das Nações Unidas no Brasil para denúncias de Discriminação Étnico-racial.** Brasília: ONU, 2011.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2010a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF. Vol. 10, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF. Vol. 10, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRUGEMAN; PARPINELLI, Denise; SOUZA, Ana L. S. **Indicadores da qualidade na educação:** relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

CARMO, Eliane F. Boa Morte. **História e cultura da África nos anos inicias do ensino fundamental**: os Adinkra. Salvador: Artegraf, 2017.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana L. S. **Indicadores da qualidade na educação:** relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Introdução.** In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. 236 p.

_____. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo.** In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. 236 p.

_____ . **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. O Ministério Público e a Igualdade étnico-racial na Educação: contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei nº 10.639/2003. 1ed. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público e Ação Educativa. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os**. Brasília: CFP, 2017. 147 p.

CAPORALINI, m. b. s. c. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno.** Campinas: Papirus, 1991. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho pedagógico);

CONCEIÇÃO. Jaqueline. **Ser negro no Brasil**: a escravidão como elemento civilizatório. 2018. (9m43s). Disponível em: < https://youtu.be/yYJSbG7rETY>. Acesso em: 02 jun. 2017.

_____. **Novas formas de pensar o Feminismo negro**. 2018. (4m33s). Disponível em: < https://youtu.be/0SNl5E1WpC4>. Acesso em jun.2017.

_____. A razão e a barbárie do Racismo. 2018. (4m10s). Disponível em: < https://youtu.be/2sKP-XgpWKs>. Acesso em jun.2017.

CRUZ, Mariléia dos S. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento:** relação necessária, insuficiente e controversa. Vozes, 2000.

FAGUNDES, Tereza C. P. C. **Metodologia da pesquisa**. Especialização em EAD. Salvador: UNEB/EAD, 2009.

FAVERO, Osmar. **Lições da história:** os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam, as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. (orgs). **Educação de Jovens e Adultas**. Petrópolis: RJ, DP et Alii, 2009;

FERNANDES, Valdisio. **A luta pela hegemonia**: uma perspectiva negra. Salvador: Instituto Búzios, 2007.

FONSECA, Aldeneiva C. A. **Negro, a cor a vida**: origem do mundo e do racismo. Salvador: SEPROMI, 2013.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREITAG, Barbara. **"Escola, estado e sociedade."** Coleção educação universitária. Moraes, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed - São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

_____. **Educação e Mudança**. 12ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Bárbara. **Escola. Estado e Sociedade.** São Paulo, Edart, 1980.

GAMARRA, Victória E. Santa Cruz. ***Me gritaron negra.*** 1969. Disponível: <http://www.afreaka.com.br/notas/victoria-santa-cruz-forca-de-uma-voz-afro-peruana/>. Acesso em: jan.2017.

GATTI, Bernadete A**. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de pesquisa, v. 113, p. 65-81, 2001.

GELEDÉS-INSTITUTO DA MULHER NEGRA. Guia do enfrentamento ao Racismo Instistucional. 2013

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. 236 p.

_____. **Educação e Relações Raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga, Kabenguelê. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. 39-62p.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: **Educação como exercício de diversidade**. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 7).

_____. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. 421 p.

GOMES, Joaquim Barbosa. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro**. Revista de Informação Legislativa, Brasília, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001.

IBGE, I. B. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2016. Disponível: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: jun.2017.

INSTITUTO AMMA PSIQUE E NEGRITUDE. **Os efeitos psicossociais do Racismo**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

JACCOUD, Luciana (Org.). **A construção de uma política de Promoção da Igualdade Racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: Ipea, 2009. 233p.

JULIÃO, Elionaldo F. **Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**: questões sobre diversidade. In: SILVA, Aida M.; COSTA, Graça S.; LIMA, Isabel M. (Orgs.). Diálogos sobre a educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos. Salvador: Edufba, 2016. 203 p.

KADLUBITSKI, Lídia; JUNQUEIRA, Sérgio. **Diversidade cultural e políticas públicas educacionais.** Educação Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 179-194, jan./abr. 2009. Disponível: Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao. Acesso em: fev.2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, Bernardo Novaes da M. Direitos Humanos e direitos culturais. 2007. Disponível em: < https://issuu.com/centrodepesquisaeformacao/docs/direitos-humanos-e-direitos-cultura>**.** Acesso em: jun. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. ***Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 146 p.***

KREUTZ, Vítor. ***A Cor do Brasil***. I love Paraisópolis Vol. I. Rio de Janeiro: Som Livre, 2015.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F.; DANTAS, Tânia R. **A PESQUISA SOBRE A EJA NA E DA BAHIA:** aproximações e demandas teórico-metodológicas. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol.3, nº 6, 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MARTINS, Kegislânia F.; SILVA, Cristiane Sousa da. **O PROCESSO DE (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA ESCOLA**: o olhar de professores e alunos em uma escola do município de Quixadá – CE. Revista da ABPN. v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afrobrasileira – Lei 10.639/03 na escola. maio de 2018, p.215-237.

MATOS. Lídia. **Transição capilar como movimento estético e político**. In: Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS 27 a 29 de abril de 2016. Programa de Pós Graduação em Sociologia – PPGS Universidade Federal de Sergipe – UFS. Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS 27 a 29 de abril de 2016. Programa de Pós-graduação em Sociologia – PPGS Universidade Federal de Sergipe – UFS.

MATTOS, Ivanilde G. **Estética Afro-diaspórica e o empoderamento crespo**. In: *Pontos de Interrogação*, v. 5, n. 2, jul./dez. 2015. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II — Alagoinhas — BA.

MATTOS, Wilson R. de. **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Elaboração de Currículos Escolares** - Ensaiando Pressupostos. In: **Diversidade na educação**: reflexões e experiências / Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. - Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 27-34.

*MELO***,** Glend**a** C. V. de. **Entrevista com Nilma Lino Gomes (UFMG)**. LINGUAGEM EM FOCO Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis**.**

MELLO, Paulo E. D. de. **Um olhar sobre a produção didática da EJA**: as produções do meio escolar. In: Revista Brasileira de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013. p. 101-118.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: out.2017.

MOORE, Carlos. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil**. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 133-166.

_____. **Do marco histórico das políticas de ações afirmativas**. SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). In: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2005b. p. 307-334.

_____. **Racismo & sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 1-48, 2007.

MUNANGA, Kabenguelê. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Estação Ciência, 1996.

_____. **Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil**. In: **Diversidade na educação**: reflexões e experiências / Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. - Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 35-50.

_____. **Apresentação**. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabenguelê Munanga (Org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

_____; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, Luiz F. **Educação Antirracista: tensão e desafios para o ensino de Sociologia**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS**. Década Internacional de Afrodescendentes 2015-2024**; Reconhecimento, Justiça, Desenvolvimento. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2016/05/WEB_BookletDecadaAfro_portugues.pdf>. Acesso em: abr 2017 .

OSÓRIO, Rafael G.**O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003. (Texto para discussão, n. 996). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4212>. Acesso em: mai. 2017.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**; Educação popular e educação de adultos. 6ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003, 527p.

PASSOS, Joana C. dos. As práticas educativas do Movimento Negro e a Educação de Jovens e Adultos. In: **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

PIMENTEL, Celeste Aparecida. **A LEI N°10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do centro territorial de educação profissional do sertão produtivo – Caetité/BA**: um estudo no curso técnico em secretariado – PROEJA. Dissertação de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual do Estado da Bahia – UNEB. SALVADOR: 2016.

REIS, Vilma. **ATOCAIADOS PELO ESTADO**: as políticas de Segurança Pública implementadas nos bairros populares de Salvador e suas representações 1991- 2001. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Salvador: 2005. p. 98-152.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo horizonte (MG): Letramento, 2017.

ROMÃO, Jeruse. **Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro**. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador / Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador**. Salvador: SMEC, 2005**.**

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 008/2005**. Estabelece normas para inclusão no Sistema Municipal de Ensino de Salvador das disposições da Lei nº 10.639/03 que altera a Lei nº 9.194/96 e dá outras providências. Diário Oficial do Município. Salvador, 17 de outubro de 2005.

_____. Prefeitura Municipal de Salvador / Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **COORDENADOR PEDAGÓGICO**: Traçando caminhos para a sua prática educativa. Salvador: SMEC, 2008.

_____. Prefeitura Municipal de Salvador. **Decreto nº 23.778 de 9 de janeiro de 2013**. Cria Grupo de Trabalho para elaborar e executar um programa de comemorações dos eventos relativos à história e cultura afro-brasileira. Disponível em: < https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2013/2378/23778/decreto-n-23778-2013-cria-grupo-de-trabalho-para-elaborar-e-executar-u…> Acesso em: nov. 2017.

_____. Prefeitura Municipal de Salvador / Secretaria Municipal da Reparação. **Portaria Conjunta nº 001/2013**. Instituir a Mostra Criativa "Salvador Arte e Cultura Negra", elaborada pelo Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 23778 de 09 de janeiro de 2013 na Secretaria

Municipal da Reparação, com a colaboração das Secretarias Municipais da Educação e do Desenvolvimento, Turismo e Cultura, que se destina a elaborar e executar um programa de comemorações dos eventos relativos à História e Cultura Afrobrasileira, que obedecerá ao Regulamento disposto no Anexo I. Diário Oficial do Município. Salvador, 31 de agosto de 2013, p. 65-66.

_____. Prefeitura Municipal de Salvador / Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Portaria nº 060/2014**. Publica Instrução Normativa orientando os (as) gestores (as) e as equipes escolares para o cumprimento do que determina as referidas Leis. Diário Oficial do Município. Salvador, 31 de janeiro de 2014, p. 11

_____._____. Prefeitura Municipal de Salvador. **Catálogo de divulgação da Mostra Criativa Salvador de Arte e Cultura Negra 2014**. Salvador: PMS, 2014.

_____. Prefeitura Municipal de Salvador. **Relatório de Atividades da Gestão 2014.** Salvador: PMS/ CASA CIVIL, 2015.

_____.Prefeitura Municipal de Salvador/ Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 280/2015**. Edital do Concurso para seleção de composições musicais nos gêneros: Hip Hop, Rap, Samba, Reggae, Arrocha e Pagode, cujo tema é: "A África de todo (o) Mundo". Diário Oficial do Município. Salvador, 29de julho de 2015, p. 36-38.

_____. Prefeitura Municipal de Salvador/ Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 281/2015**. Edital do Concurso para seleção de Filmes de Curta Metragem, nos gêneros: ficção, documentário e animação, cujo o tema é: "Curta Nossa Cor". Diário Oficial do Município. Salvador, 29de julho de 2015, p. 38-41.

_____. Prefeitura Municipal de Salvador/ Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 282/2015**. Edital do Concurso para seleção de Obras Literárias nos gêneros: poemas e contos, cujo tema é "África(s)". Diário Oficial do Município. Salvador, 29de julho de 2015, p. 41-43.

_____. Prefeitura Municipal de Salvador. **Decreto nº 28.853 de 14 de setembro de 2017**. Dispõe sobre a criação, composição, estruturação, competência e funcionamento do Comitê Técnico de Supervisão e Acompanhamento das Ações de Implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no Município de Salvador, e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2017/2886/28853/decreto-n-28853-2017-dispoe-sobre-a-criacao-composicao-estruturacao-competencia-e-funcionamento-do-comite-tecnico-de-supervisao-e-acompanhamento-das-acoes-de-implementacao-das-leis-n-10639-03-e-11645-08-no-municipio-de-salvador-e-da-outras-providencias?q=RESOLU%C3%87%C3%83O+008%2F2005. Acesso em: dez.2017.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil**. A trilha do círculo vicioso. 2 ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2003.

SANTOS, Juliana Gonçalves dos. **AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRISÕES:** um estudo de intervenção pedagógica formativa de professores da penitenciária de Serrinha - BA. Dissertação de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual do Estado da Bahia – UNEB. Salvador: 2018.

SANTOS, Karla O. **As relações étnico-raciais no livro didático da Educação de Jovens e Adultos**: implicações curriculares para uma sociedade multicultural. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Maceió: 2011.

SANTOS, Sales A. **A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento Negro**. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.

SANTOS, Ubiraci Carlúcio. A **HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DA EJA:** sentidos e significados atribuídos por docentes de uma escola da Rede Estadual de Salvador – BA. Dissertação de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual do Estado da Bahia – UNEB. Salvador: 2018.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no Livro Didático**. In: MUNANGA, Kabenguelê (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. 21-38p.

_____. Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas percursoras à Lei nº 10.639/03. Salvador: Hetera, 2017. 191p.

SILVA, Allyne Andrade; CARREIRA, Denise. **O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação** – Contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público e Ação Educativa. 2015, 1ª edição.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA JR, Hédio**. Direito e legislação educacional para a diversidade étnica**: breve histórico. RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. 13-26p.

SILVA, Rodrigo Costa; PEREIRA, Antonio; CONCEIÇÃO, Ana Paula da. **O Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Bahia e sua participação na construção do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).** In: AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento Aquino (Organizadores). Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. Salvador: EDUFBA, 2017. 305 p.

SOUZA, Neuza. **Contra o Racismo:** com muito orgulho e amor**.** Especial para o Correio da Baixada, em 13 de maio de 2008. Disponível em: < http://correiodobrasil.com.br/racismo-por-que-se-matou-a-psicanalista-negra-que-fazia-sucesso-no-rio/146432/>. Acesso em: abr. 2017.

VENTURA, Jaqueline. **A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas**. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

YOUNG, Iris M. **Representação política, identidade e minorias**. São Paulo: Lua Nova, 2006. p. 139-190.

APÊNDICE A – PROJETO DE INTERVENÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA)

DEJIÁRIA SANTIAGO DE JESUS

REPENSANDO A RELEVÂNCIA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA (E PARA) EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SALVADOR / BA
2018

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	**3**
1	**CONTEXTUALIZAÇÃO**	**4**
2	**OBJETIVOS**	**5**
2.1	Geral	**5**
2.2	Específicos	**5**
3	**JUSTIFICATIVA**	**6**
4	**PUBLICO ALVO**	**7**
5	**PLANO DE AÇÃO**	**8**
6	**AVALIAÇÃO**	**9**
	REFERÊNCIAS	**9**
	AANEXO	**11**

APRESENTAÇÃO

Este Projeto de Intervenção é parte complementar do texto final da Dissertação intitulada: EDUCAÇÃO **ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma análise da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra**, apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, Programa MPEJA / UNEB.

A partir dos resultados possibilitados pesquisa, a intencionalidade deste Projeto de Intervenção é propor colaborações para a efetividade da implementação da Lei n.º 10.639/03, bem como das suas Diretrizes Curriculares (Nacional e Municipal), de modo a contribuir para os processos de planejamento e organização de ações desenvolvidos pelo PMS, através das Secretarias de Reparação, Educação e da Cultura, assim como, pelas escolas integrantes da Rede Municipal de Ensino de Salvador (RMES).

O documento apresenta proposições de algumas recomendações, mediante os achados da investigação realizada, para que possam ser intensificadas as discussões sobre as relações étnico-raciais na RMES, buscando inclusive, dar maiores oportunidades às classes da Educação de Jovens e Adultos nas ações pedagógicas e abordagem as questões étnico-raciais, ganhado formato documental.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96), é a modalidade de educação destinada aos sujeitos que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos seus estudos na idade apropriada, devendo conter estratégias educacionais que levem em conta as especificidades dos (as) educandos (as), no que diz respeito à cultura, condições de vida e trabalho. E, é justamente nesta modalidade de educação que está a parcela de brasileiros (as) tidos (as) como analfabetos (as).

A Lei nº 9.394/96 também recomenda a obrigatoriedade da inclusão nos currículos oficiais, do Ensino da História e Cultura da Africanos e dos Afro-brasileiros, bem como, o das Relações Étnico-raciais, em todos os estabelecimentos de ensino. Esta medida ocorreu com a promulgação da Lei nº 10.639/03, e ainda reforçada, com a Lei 11.645/08, que acrescentou a mesma obrigatoriedade em relação aos povos indígenas. Tal medida é oriunda das históricas lutas do Movimento Negro, em razão da histórica situação desprestigiada dos negros no Brasil, um país em que a herança da África é muito presente, porém pouco valorizada, denotando inúmeras discrepâncias sociais.

De acordo com o último censo realizado pelo IBGE (2010), o indivíduo analfabeto do Brasil é majoritariamente do sexo masculino, que se autodeclara preto ou pardo, pobre, com idade superior a 60 anos, residente em áreas rurais da região Nordeste. Julião (2016) destaca que o perfil do grupo que comparece aos cursos de alfabetização ou que integram as classes da EJA é do sexo feminino, autodeclaradas pretas ou pardas, residentes na região Nordeste, mas nas áreas urbanas.

Como visto, são inúmeros os desafios para que a EJA consiga dar conta das especificidades do seu público, marcado pela heterogeneidade. Em razão disto, Arroyo (2011), afirma-nos que os sujeitos da EJA não estiveram ausentes da escola por algum acaso do destino, já que “esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social” (ARROYO, 2011, p. 30).

A investigação da qual este projeto surgiu, analisou uma ação pedagógica alusiva às Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que se destinou aos educandos (as) do Ensino Fundamental (I e II) e da EJA: A Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e cultura Negra 2015, que reuniu 30 trabalhos inéditos, registados em formato de revista de texto, CD de composições musicais

e DVD de curtas metragens. Observou-se o atendimento das recomendações da Diretrizes Curriculares nacionais e municipais, mas com uma participação insipiente das turmas de EJA.

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), que segundo dados informados pelo seu portal, possui uma rede formada por 451 unidades escolares que atendem a alunos da educação infantil, do Ensino Fundamental e da EJA, distribuídos conforme o Quadro 1, segundo a série estudada e a cor da pele. Coadunando com as informações disposta no quadro abaixo, a mesma secretaria afirma através de Relatório Salvador (2015) que o perfil étnico-racial dos educandos (a) da SMED é na sua maioria negra, carente, em situação de risco e de vulnerabilidade social, sendo integrantes de famílias com baixa renda e baixa escolarização.

Quadro 1 – Nº de educandos (as) matriculados (as) na RMES, segundo raça/cor

Cor / Raça	Ensino Infantil		Ensino Fundamental			
			Regular		EJA	
	Creche	Pré-escola	Ens. I	Ens. II	EJA I	EJA II
Amarelo	58	116	508	126	27	50
Branco	474	1.005	4.619	1.007	250	366
Indígena	12	24	4.619	40	14	21
Ñ declarado	2.291	3.309	184	1.722	950	638
Pardo	3.333	7.971	9.973	11.530	3.164	4.309
Preto	1.382	14.899	46.276	3.647	1.863	1.992

Fonte: SMED / 2017.

Com este panorama, torna-se direta a associação, do quanto as discussões travadas na pesquisa estão relacionadas aos sujeitos que compõem o coletivo de educandos e educandas da RMES, com especificidade as classes da EJA, que já denunciam as marcas da histórica exclusão, com raízes nas questões étnico-raciais.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

Apresentar proposta de recomendações nas ações de implementação das Leis nº 10.6369/03 e 11.645/08 a serem desenvolvidas Rede Municipal de Ensino de Salvador, mais especificadamente na MC 2015 ou de modelo semelhante, com vistas a colaborar para a maior efetividade na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

2.2 ESPECÍFICOS

1 Apresentar as características gerais da Pesquisa “ Antirracismo do contexto da educação de jovens e Adultos: uma análise da Mostra Criativa salvador de Arte, Educação e Cultura Negra”;

2 Discorrer sobre os principais resultados encontrados;

3 Apresentar as sugestões propostas para apreciação e avaliação.

3 JUSTIFICATIVA

Para Fonseca (2013), o racismo é um sistema de crenças que relaciona características biológicas, intelectuais e morais comuns a determinados grupos humanos, denominadas “raças”, estabelecendo uma desigualdade entre elas, bem como uma hierarquização, justificando a procedência de dominação de umas sobre outras. As bases para este comportamento não possuem comprovação científica, sendo consideradas de cunho ideológico e segregador.

No Brasil, os dados históricos apontam que cerca de 10 milhões de africanos foram forçados a virem para um outro continente, e assim alimentar o regime escravocrata na era colonial, quando o governo português exercia o domínio local (FERNANDES, 2007). Em consequência disto, a população brasileira foi cunhada com as contribuições de diversos povos, embora as contribuições europeias sejam em geral privilegiadas, frente as demais. De forma que, apesar de mais da metade da população brasileira se autodeclarar negra, ou seja, preta ou parda, o que se traduz num expressivo contingente populacional de negros, no entanto, os dados dos privilégios sociais não convergem na mesma proporção.

Para Cavalleiro (2005), a educação brasileira, por ser reprodutoras das práticas racistas e discriminatórias, muitas vezes reforçam comportamentos ao invés de transformá-lo. Daí a necessidade de tornar-se efetivas as alterações da legislação que a reverter os impactos do racismo, do preconceito e da discriminação racial. Após anos de ostensivas lutas, o Movimento Negro pressiona e concretiza a promulgação da Lei 10.639/03.

Carreira (2014) defende a necessidade de que a escola pública seja democrática, participativa, que valorize a diversidade, e desta maneira, o país possa caminhar para um crescimento da oferta de acesso à Escola, garantido o direito à educação. A autora ainda vê coerência em se desenvolver uma proposta pedagógica atenta ao antirracismo e às discriminações, que leve em conta a heterogeneidade presente na EJA, fortalecendo seus

sujeitos, enquanto promotores de culturas e protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, no contexto escolar e para além dos muros da escola.

O educador Paulo Freire, uma referência incontestável para os estudos da Educação de Jovens e Adultos, traz palavras que nos influencia, assim como a tantos estudiosos do campo, por exemplo Cavalleiro (2005) e Carreira (2014) nos seus posicionamentos trazidos. Para ele,

> Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996, p.60).

Neste sentido, diante da atitude de realização da *Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra*, originando documentos que coadunam com o que preconiza a Lei nº 10.639/03, o que simbolicamente significa avanço, não nos deixa escapar que, traz também equívocos epistemológicos e ideológicos, como por exemplo não entender a singularidade da EJA estar bem posicionada no projeto como um todo.

Assim, compreendemos que as entidades e órgãos organizadores devem considerar a possibilidade de engendrar providências para que episódios como estes não se repitam, promovendo revisões nos procedimentos metodológicos para planejamento e organização, criando estratégias para oportunizar atividades de formação para professores no campo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além de também potencializar os encontros e discussões com a participação de educandos e educandas.

5. PÚBLICO ALVO

De acordo com a pesquisa realizada, a MC 2015 foi realizada pela Prefeitura Municipal de Salvador, através das Secretarias Municipais da Reparação e Educação, da Fundação Gregório de Mattos e dos Conselhos Municipais das Comunidades Negras e de Educação, tendo sido organizada pelo Grupo de Trabalho da Lei nº 10.639/03, grupo este que em 2017[43], passou a ser nomeado de **Comitê Municipal de Monitoramento e Avaliação da Implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08**. Instância formada pelos mesmos órgãos/entidades que respondiam pelo Grupo da Lei nº 10.639/03, e tem como finalidade, a proposição, acompanhamento, avaliação e monitoramento das determinações da referida legislação.

[43] Informação disponibilizada no DOM, Decreto nº 28.853, de 14 de setembro de 2017.

Foi possível verificarmos que, embora sem que haja uma contribuição afiançada nos documentos analisados, a SMED possui um órgão responsável por propor, implementar e acompanhar políticas educacionais relativas às questões raciais e de gênero, nomeado como **Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-raciais** (NUPER[44]). O trabalho desenvolvido destina-se a toda comunidade escolar, buscando promover no processo pedagógico, o sentido e a validação da representatividade alicerçada no reconhecimento da importância histórica e da cultural da ancestralidade, de forma que estudantes e colaboradores reconheçam a importância da formação da sociedade brasileira ter se dado numa perspectiva multirracial, ultrapassando o viés legal, para alcance da questão política, e de humano.

Também identificamos que o Ministério Público do Estado da Bahia (MP-Ba), com o objetivo de monitorar a efetivação da implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no município de Salvador, criou no ano de 2017, o **Comitê Interinstitucional de Monitoramento e Avaliação da Implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08[45]**, que é presidido pelo MP-Ba e tem o objetivo de: "monitorar, avaliar e propor, de forma contínua, as políticas públicas e ações necessárias para o efetivo cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008" (BAHIA, 2017).

Neste sentido, consideramos que serão estes, os órgãos/entidades que comporão o público alvo deste projeto, dada a pertinência com as ações relacionadas ao planejamento e organização da MC 2015, podendo de igual maneira intervir, acatando ou indeferindo a apreciação das sugestões apresentadas, bem como outras, que venham a ser identificadas, a partir dos resultados da pesquisa.

5 PLANO DE AÇÃO

Segundo a Art. 3º, do Cap. I do Regimento do MPEJA o programa tem a qualificação de profissionais que atuem no campo da EJA, como a sua finalidade principal. Um dos objetivos desta qualificação, deve ser a elaboração projetos de pesquisa e intervenção que interfiram em questões da realidade profissional, de maneira a colaborar para a qualidade da Educação de Jovens Adultos (BAHIA, 2013, p. 13).

[44] Com base em informações retiradas do site da SMED, o NUPER foi criado em 2006, a partir de um projeto que estava relacionado ao ensino igualitário e de entendimento sobre as relações étnico-raciais. Com a oficialização em 2008, o Núcleo se tornou parte integrante da Educação na implementação das Diretrizes Curriculares para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador.

[45] O Ato Normativo de constituição do Comitê foi publicado no Diário n º1847 de 14 de fevereiro de 2017.

Desta forma, a nossa metodologia inicia com a submissão desta proposta à Coordenação do MPEJA, para que a abordagem as instituições proponentes da MC 2015 seja provocada através do Programa, como cumprimento do fim que foi criado. Uma vez que, o Programa surgiu em 2013, mas, esta investigação durante a sua realização apurou, que até o momento somente três projetos abordaram as questões étnico-raciais. Contudo, nenhum deles destacou o protagonismo de educandos da EJA, enquanto objeto de estudo, aa exemplo da referida pesquisa.

A proposta interventiva envolverá discussões centradas nos resultados encontrados, com a intenção de sugerir modificações, no intento de colaborar com a efetivação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 junto à EJA na RMES. A perspectiva é que aconteçam encontros com cada representação do órgão/entidade, considerando a disponibilidade de tempo e o interesse de cada uma delas. Entendemos que a complexidade das práticas pedagógicas, bem como os avanços e os entraves apontados mediante os resultados da pesquisa, oferece espaço para a interação entre: MPEJA ⟶ PESQUISADORA ⟶ PROPONENTE DA MC 2015.

Neste sentido, propusemos o planejamento abaixo, de maneira a desenvolver a intervenção.

Quadro 1 – Plano de Ação Do Projeto *Repensando a relevância das questões étnico-raciais na (e para) Educação de Jovens e Adultos*

O que	Quando	Onde	Quem	Ações estratégicas
Realizar encontro com Coordenação do MPEJA, para apresentar o Projeto à Coordenação do MPEJA/Coordenação da Área 2 e solicitar o encaminhamento de ofício para órgãos e entidades relacionadas.	Dez//18 Jan / 19	UNEB	Pesquisadora / Orientador	Elaborar ofício e protocolar solicitação.
	Jan / 19	MPEJA		
Planejar e organizar o agendamento com cada um dos órgãos/entidades necessárias.	Fev / 19	-		Elaborar cronograma, mediante disponibilidade sinalizada.
Comparecer aos encontros com cada um dos órgãos/entidades.	Abr – Mai /19	A combinar		Construir apresentação baseada nos objetivos, disponibilizando cópia integra da dissertação.
Elaborar relatoria conclusiva da ação interventiva.	Mai / 19	-		Produzir texto.
Protocolar Relatório, encaminhando à Coordenação do MPEJA.	Mai / 19	UNEB		-

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2017.

6. AVALIAÇÃO

Consta no Regimento do MPEJA, no seu Capítulo II, artigo 5º, incisos III e IV, que são alguns dos objetivos:

> III) Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas da área de Educação de Jovens e Adultos, com vistas à emancipação humana e social, seja em âmbito nacional, regional ou local;
> IV) Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação (BAHIA, 2010, p. 2).

Neste sentido, acreditamos que a possibilidade de realizar esta investigação, nos permitiu a oportunidade de apresentar aos sujeitos produtores dos documentos, com a possibilidade de contribuirmos com a resolução de algumas problemáticas já garantir o sucesso da iniciativa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 296 p.

BAHIA. **Regimento do Programa de Pós-graduação Educação de Jovens e Adultos** (EJA) . Universidade do Estado da Bahia. 2013. Disponível em: < http://www.uneb.br/mpeja/files/2017/06/regimento_mpeja-1.pdf>. Acesso em: nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira", e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 2003.

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

_____. **Lei nº 11.645/08, de**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Presidência da República. Brasília, DF, 2008.

CARREIRA, Denise. **Gênero e raça**: a EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI Jr, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera M. **A EJA em xeque**: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Introdução.** In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

FERNANDES, Valdísio. **A luta pela hegemonia**: uma perspectiva negra. Salvador: Instituto Búzios, 2007.

FONSECA, Aldeneiva C. A. **Negro, a cor a vida**: origem do mundo e do racismo. Salvador: SEPROMI, 2013.

IBGE, I. B. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2016. Disponível: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: jun.201.

JULIÃO, Elionaldo F. **Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**: questões sobre diversidade. In: SILVA, Aida M.; COSTA, Graça S.; LIMA, Isabel M. (Orgs.). Diálogos sobre a educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos. Salvador: Edufba, 2016. 203 p.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. **Decreto nº 28.853 de 14 de setembro de 2017**. Dispõe sobre a criação, composição, estruturação, competência e funcionamento do Comitê Técnico de Supervisão e Acompanhamento das Ações de Implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no Município de Salvador, e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2017/2886/28853/decreto-n-28853-2017-dispoe-sobre-a-criacao-composicao-estruturacao-competencia-e-funcionamento-do-comite-tecnico-de-supervisao-e-acompanhamento-das-acoes-de-implementacao-das-leis-n-10639-03-e-11645-08-no-municipio-de-salvador-e-da-outras-providencias?q=RESOLU%C3%87%C3%83O+008%2F2005. Acesso em: dez.2017.

.

ANEXO

Quadro 2 – Síntese das recomendações propostas para organizações dos documentos da MC 2015 ou semelhantes

DESAFIO ENCONTRADO		SUGESTÃO PROPOSTAS
1. A tiragem dos documentos foi insuficiente para oferecê-los a todo público da comunidade escolar, ficando impraticável por razões orçamentárias.		1. Viabilizar a veiculação e/ou socialização dos relativos à MC 2015, ou de cunho semelhante, numa versão on-line, utilizando-se das plataformas digitais gerenciadas pela PMS, como forma de democratizar o acesso dos mesmos, beneficiando um número maior de educandos (as) / professores (as) / coordenadores (as) / gestores (as), como material de consulta ou para inspirar novas iniciativas.
2. O documento DVD não contemplou a imagem de educandos da EJA em nenhum dos trabalhos,		2. Oportunizar que as imagens utilizadas nos documentos, estáticas ou em movimentos, contemple todos os segmentos que participam da ação pedagógica.
3. Ausência das referências utilizadas para subsidiar as produções dos trabalhos contemplados nos documentos.		3. Acrescentar as referências que os autores utilizaram para criar os trabalhos. Como os editais não mencionam esta solicitação, precisa ser adicionada.
4. Ausência de prefácio/apresentação nas publicações, subtraindo informações importantes para disseminação das referidas leis.		4. Inserir uma seção de apresentação nos documentos historiando a ação e suas implicações com as leis em questão.
5. O número de trabalhos de autoria de alunos (a) da EJA foi insipiente, frente ao total de trabalhos contemplados nos documentos.		5. Adotar estratégias de modo a equilibrar o número de participantes por segmentos, de maneira a contemplar narrativas que estejam alinhadas com as demandas da EJA na contemporaneidade, sobre tudo relacionadas Às questões étnico-raciais.
6. Os documentos não provocam professores (as) a replicarem as ações que foram desenvolvidas, oferendo subsídios teóricos-metodológicos.		6. Estabelecer sugestões de atividades, relacionando objetivos de aprendizagem para série/modalidade de ensino. Em virtude da riqueza do documento ser produto de práticas de sala de aula, podem funcionar dando visibilidade aos docentes que acumulam experiência na efetivação das leis, ao tempo que colabora com outros que não possuam, ganhando um viés formativo.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2017.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA)

Educação Antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra

FORMULÁRIO PARA RECOLHA DE INFORMAÇÕES I

Título:		
Dados bibliográficos completos:		
Assunto:		
Trechos	**Resumo**	**Pag.**
OBSERVAÇÕES:		

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA)

Educação Antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra

FORMULÁRIO PARA RECOLHA DE INFORMAÇÕES II

Tipo de formato da publicação	**( ) Revista ( ) CD ( ) DVD**		
Linguagem (artísticas a serem consideradas	**( ) LITERATURA ( ) MÚSICA ( ) AUDIOVISUAL**		
Quantidade de obras		**Gêneros encontrados**	
Resumo das características dos autores:		**Resumo das características do documento:**	
TERMOS RELACIONADOS ÀS RELAÇOES ÉTNICO-RACIAIS? ( ) SIM ( ) NÃO			
Palavra-tema	**Qual (ais) obra (s)?**		
Raça			
Racismo			
Discriminação Racial			
Preconceito Racial			
Identidade negra			
Beleza negra			
Cultura negra			
População negra			
Democracia Racial			
Empoderamento			
Representatividade			
OBSERVAÇÕES: equívocos e/ou complementações			

ANEXO 1

MOSTRA CRIATIVA SALVADOR DE ARTE E CULTURA NEGRA 2015
PRÊMIO CURTA A NOSSA COR - VÍDEOS

	Título do trabalho	Alunos (as) autores (as)	Professores (as) orientadores (as)
1	"As nossas raízes"	Adriele Sousa, Aline Fagundes, Breno Santos, Daniela Paes, Franciele, Ferreira, Franciele Ferreira, Iasmin Dias, Jônatas Telles, Nailane dos Reis, Keila Negreiros	Valderlânia Silva de Almeida
2	"Ubuntu: sou quem sou porque sou todos nós"	Camii Estefane, Ellen Caroline, Esmeralda Pinto, Giulia Santos, Isaias Sales, Luiz Henrique , Paloma Santana, Raquel Jesus, Raquel Sanches, Sarina Silva	Claudia Maria T. Mattos
3	"Saraw, Brown é nossa cor"	Alana Carmo, Ana Paula Cerqueira, Soraia Ribeiro, Jônatas Santos, Sayonara Santos, Rafael Santos, Vitória Leila Costa Souza, Letícia Almeida	Everli Nascimento
4	"Doura Alves – Uma história que vale ser contada"	Doura Carolina, Érica França, Thiago Barreto, Riquelme Alves, Rebeca Vitória, Ícaro Santos, Bruno Luis	Thaís dos Anjos Marinho.
5	"As cores do Trobogy"	Daiana Conceição, Davi Cristian, Dominik Pereira, Jordan Santos, Iasmin Domingos, Maria Clara	Isabela Guimarães
6	"A criação do mundo segundo a mitologia Iorubana"	Ana Carolina Oliveira, Adriele Santos, Aila Thailane de Jesus, Brena Mota, Diego Lima, Emerson de Jesus, Ingrid Silva, Kaylane Silva, Idália Silva, Tainá Rodrigues	Edméia Pereira Nascimento
7	"Brincadeiras cantadas de matrizes africanas"	Eduardo Conceição, Silvano Pereira, Diana Soares, Ana Olívia Lopes, Jeremias Jesus, Cauan Jeferson Santos, Bernardo Gabriel de Jesus, Adriano Luiz Santana, Noemi Santos, Maria Luize Silva	Maria Helena de Castro
8	"Viver Beirú"	Ana Júlia Carolaine Oliveira, Gabriel Araujo, Jorge Henrique, Laisa Silva Galvão, Mariana Santana, Mateus Belens, Rafaela Nascimento, Vanessa da Silva, Vitória Nascimento	Ana Paula Amorim e Haeckel Patriarcha
9	"Transição"	Amanda Barbosa , Bruna Monteiro, Gabriel Silva, João Pedro, Tainá dos Santos, Tayla dos Santos, Victária Lemos, Willam Dias,	Patrícia Rosas
10	"O lugar"	Isac da Silva, Carla Jenifer da Silva, Anahh BárbaraSouza, Everton Luís Portugal, Luciana Cristina Fonseca, Beatriz Santos, Caique Ruan Almeida, Josiele Santos, Guilherme Franco, Guilherme de Jesus	Rita de Cássia Teixeira

Fonte: DOM nº 6.388 de 29 de julho de 2015.

ANEXO 2

MOSTRA CRIATIVA SALVADOR DE ARTE E CULTURA NEGRA 2015
PRÊMIO ÁFRICAS
LITERATURA

	Título do trabalho	**Alunos (as) autores (as)**	**Professores (as) orientadores (as)**
1	"Além da cor"	Laís Naldail Barreto Silva	Paulo Sérgio Pereira
2	"A capoeira"	Jadson Barbosa	Maria Márcia Purificação
3	"África terra vermelha"	Sérgio Souza da Paixão	Eliene Gabriel de Souza Santos.
4	"Os negros no brasil"	Alexandro Ferreira Santos	Fátima da Silva Pereira
5	"Somos todos herdeiros"	Luana Silva dos Santos	Edmeire Barros
6	"Beleza negra"	Viviane Gonçalves	Antonira Fernandes
7	"A história de uma conquista"	Larissa Aparecida Bairon da Silva Sena	Eliene Gabriel de Souza Santos
8	"Desperte! Você é África"	Ana Beatriz Santos Guedes	Fátima da Silva Pereira
9	"Poesia negritude"	José Paulo Pereira de Sousa	Andreia de Santana Santos
10	"Negro eu sou"	Zenilde Cardoso da Silveira	Jorge Santos

Fonte: DOM nº 6.388 de 29 de julho de 2015.

ANEXO 3

MOSTRA CRIATIVA SALVADOR DE ARTE E CULTURA NEGRA 2015
PRÊMIO ÁFRICA DE TODO (O) MUNDO
MÚSICAS

	Título do Trabalho	Alunos (as) autores (as)	Professores (as) orientadores (as)
1	"Curta nossa cor"	Ivanilson do Carmo dos Santos	Luciano Veiga
2	"Obrigado, África"	Lorena da Silva, Lucas Souza, Natan Costa	Isabela G. Silva.
3	"Cultura de um povo"	Tássio José Machado, Juan Deisson Bitencurt, Geizilane Azevedo dos Santos	Marisa Ferreira Braga
4	"Abará"	Ana Clara Santos, Deivison da Silva Pereira, Ariele Puscena dos Santos	Ana Paula Ribeiro
5	"Àfrica é nossa ''	Maicom da Silva	Luíva Ribeiro Vieira Pinto
6	"Nossa cor"	Maria da Glória	Marcelo Silva Borges
7	"Àfrica no mundo"	Renato Santos de Queiroz	Sandra Hernandes
8	"Àfrica na raça"	Tainá Cerqueira, Lorrane Beatriz Santos, Ângelo Pereira	Tatiane dos S. Teixeira
9	"Curta nossa cor, compartilhe com amor"	Isabelle Lopes, João Vítor, Stefani da Paz	Lilian Reverendo Hereda
10	"África, Brasil, Bahia"	Ícaro Santos, Jônatas Silva, Wendel Barros	Josemar Souza Oliveira e Carina S. Paim

Fonte: DOM nº 6.388 de 29 de julho de 2015.

ANEXO 4 – Catálogo de divulgação da Mostra Criativa Salvador de Arte e Cultura Negra

Realização

Prefeitura da Cidade de Salvador
Antonio Carlos Peixoto de Magalhães Neto

Secretaria da Reparação
Ivete Alves do Sacramento

Secretaria da Educação
Jorge Khoury

Secretaria do Desenvolvimento, Turismo e Cultura
Guilherme Bellintani

Fundação Gregório de Mattos
Fernando Guerreiro

Conselho Municipal de Educação
Joelice Braga

Conselho Municipal das Comunidades Negras
Eurico Alcântara dos Santos

Grupo de Trabalho da Lei 10.639/03
Adenildes Teles
Daniela da Hora
Dejiária Santiago
Juçara Rosa Santos de Araújo
Viviane Vergasta Ramos
Ygayara Vieira Cabral

Direção artística da Mostra Criativa Salvador de Arte e Cultura Negra
Felipe Rocha
Lázaro Machado
Luciana Souza

Apoio: CMEN · FGM Fundação Gregório de Mattos · CME Conselho Municipal de Educação de Salvador

Realização: Secretaria da Educação · Secretaria da Reparação · Salvador Prefeitura · Primeira Capital do Brasil

Agradecimentos

Assessoria Geral de Comunicação da Prefeitura de Salvador
Casa de Angola
Centro Cultural Plataforma
Cine-Teatro Solar Boa Vista
Escola Estadual Davi Mendes Pereira
Escola Estadual Dona Leonor Calmon
Escola Estadual José Barreto de Araújo Bastos
Escola Municipal Antônio Euzébio
Escola Municipal Malê Debalê
Espaço Cultural Alagados
FIEMA - Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes
Ilê Aiyê
Malê Debalê
Mestre Eduardo Santana
Mestre João Jorge
Mestra Ana L. Vivas
Mestra Rosângela Accioly
Olodum
Teatro Castro Alves
UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Alunos da Rede Municipal de Ensino celebram o dia 20 de Novembro com a Mostra Criativa Salvador de Arte e Cultura Negra

A Prefeitura Municipal de Salvador, através da Secretaria da Reparação, da Secretaria da Educação e da Secretaria do Desenvolvimento, Turismo e Cultura, por meio da Fundação Gregório de Mattos, do Conselho Municipal das Comunidades Negras e do Conselho Municipal de Educação, em cumprimento ao Decreto nº 23.778/2013, realiza a apresentação teatral **Mostra Criativa Salvador de Arte e Cultura Negra.**

Duzentos e oitenta e cinco estudantes, entre crianças e adolescentes, coordenados pelos professores Lázaro Machado, Luciana Souza e Felipe Rocha, sobem ao palco do Teatro Castro Alves para apresentar um espetáculo que envolve linguagens artísticas – teatro, música, vídeo, artes visuais, literatura e expressão cultural dos doze trabalhos selecionados em todo o processo.

Cerca de nove mil alunos foram sensibilizados acerca da temática, além de professores e coordenadores, e sua metodologia envolveu a realização de onze aulas públicas, visitas em escolas e um circuito cultural, denominado de Mostra Regionalizada, com apresentações abertas à comunidade local.

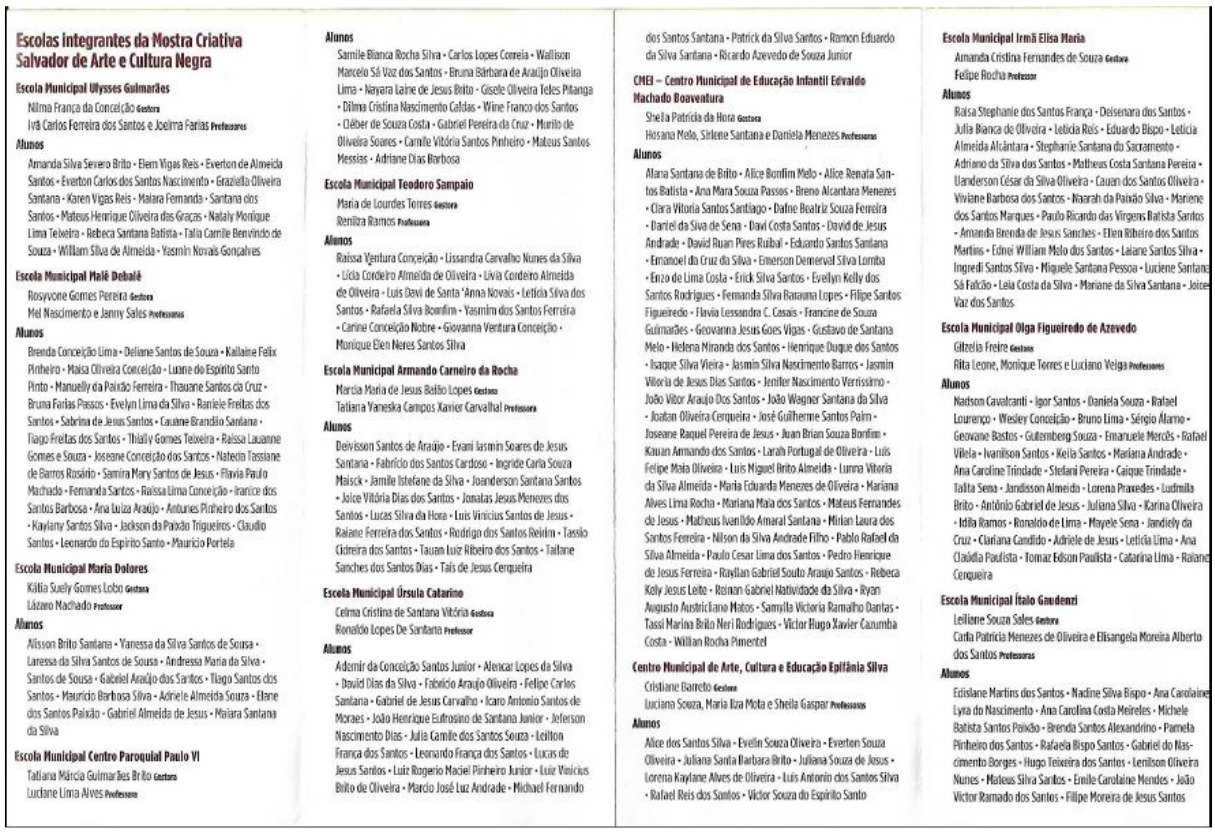
Esta ação compõe o calendário comemorativo aos onze anos da promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e História, Cultura Africana e Relações Étnico-raciais. Também celebra o 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra.

O trabalho, iniciado em 2013 nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, possibilitou tratar e discutir a temática étnico-racial no calendário escolar, favorecendo a construção da identidade, o respeito à diversidade e o combate ao preconceito e à discriminação racial.

MOSTRA CRIATIVA
SALVADOR DE ARTE E CULTURA NEGRA

11 ANOS DA LEI 10.639/03

26.11
AS 15H
TEATRO CASTRO ALVES



Escolas Integrantes da Mostra Criativa Salvador de Arte e Cultura Negra

Escola Municipal Ulysses Guimarães
Nilma França da Conceição Gestora
Ivã Carlos Ferreira dos Santos e Joelma Farias Professores
Alunos
Amanda Silva Serrero Brito • Elem Vigas Reis • Everton de Almeida Santos • Everton Carlos dos Santos Nascimento • Graziella Oliveira Santana • Karen Vigas Reis • Maiara Fernanda • Santana dos Santos • Mateus Henrique Oliveira das Graças • Nataly Monique Lima Teixeira • Rebeca Santana Batista • Talia Camile Benvindo de Souza • William Silva de Almeida • Yasmin Novais Gonçalves

Escola Municipal Malê Debalê
Rosyvone Gomes Pereira Gestora
Mel Nascimento e Janny Sales Professoras
Alunos
Brenda Conceição Lima • Deliane Santos de Souza • Kailaine Felix Pinheiro • Maisa Oliveira Conceição • Luane do Espírito Santo Pinto • Manuelly da Paixão Ferreira • Thauane Santos da Cruz • Bruna Farias Passos • Evelyn Lima da Silva • Raniele Freitas dos Santos • Sabrina de Jesus Santos • Cauane Brandão Santana • Tiago Freitas dos Santos • Thially Gomes Teixeira • Raissa Luuanne Gomes e Souza • Joseane Conceição dos Santos • Natecia Tassiane de Barros Rosário • Samira Mary Santos de Jesus • Flavia Paulo Machado • Fernanda Santos • Raissa Lima Conceição • Iranice dos Santos Barbosa • Ana Luiza Araújo • Antunes Pinheiro dos Santos • Kaylany Santos Silva • Jackson da Paixão Trigueiros • Claudio Santos • Leonardo do Espírito Santo • Mauricio Portela

Escola Municipal Maria Dolores
Kátia Suely Gomes Lobo Gestora
Lázaro Machado Professor
Alunos
Allisson Brito Santana • Vanessa da Silva Santos de Sousa • Laressa da Silva Santos de Sousa • Andressa Maria da Silva Santos de Sousa • Gabriel Araújo dos Santos • Tiago Santos dos Santos • Maurício Barbosa Silva • Adriele Almeida Souza • Elane dos Santos Paixão • Gabriel Almeida de Jesus • Maiara Santana da Silva

Escola Municipal Centro Paroquial Paulo VI
Tatiana Márcia Guimarães Brito Gestora
Luciane Lima Alves Professora
Alunos
Samile Bianca Rocha Silva • Carlos Lopes Correia • Wallison Marcelo Sá Vaz dos Santos • Bruna Bárbara de Araújo Oliveira Lima • Nayara Laine de Jesus Brito • Gisele Oliveira Teles Pitanga • Dilma Cristina Nascimento Caldas • Wine Franco dos Santos • Cléber de Souza Costa • Gabriel Pereira da Cruz • Murilo de Oliveira Soares • Camile Vitória Santos Pinheiro • Mateus Santos Messias • Adriane Dias Barbosa

Escola Municipal Teodoro Sampaio
Maria de Lourdes Torres Gestora
Renilza Ramos Professora
Alunos
Raissa Ventura Conceição • Lissandra Carvalho Nunes da Silva • Lícia Cordeiro Almeida de Oliveira • Livia Cordeiro Almeida de Oliveira • Luis Davi de Santa 'Anna Novais • Leticia Silva dos Santos • Rafaela Silva Bonfim • Yasmim dos Santos Ferreira • Carine Conceição Nobre • Giovanna Ventura Conceição • Monique Elen Neres Santos Silva

Escola Municipal Armando Carneiro da Rocha
Marcia Maria de Jesus Belão Lopes Gestora
Tatiana Vaneska Campos Xavier Carvalhal Professora
Alunos
Deivisson Santos de Araújo • Evani Iasmin Soares de Jesus Santana • Fabrício dos Santos Cardoso • Ingride Carla Souza Maisck • Jamile Istefane da Silva • Joanderson Santana Santos • Joice Vitória Dias dos Santos • Jonatas Jesus Menezes dos Santos • Lucas Silva da Hora • Luis Vinicius Santos de Jesus • Raiane Ferreira dos Santos • Rodrigo dos Santos Reidim • Tassio Cidreira dos Santos • Tauan Luiz Ribeiro dos Santos • Taitane Sanches dos Santos Dias • Tais de Jesus Cerqueira

Escola Municipal Úrsula Catarino
Celma Cristina de Santana Vitória Gestora
Ronaldo Lopes De Santana Professor
Alunos
Ademir da Conceição Santos Junior • Alencar Lopes da Silva • David Dias da Silva • Fabricio Araújo Oliveira • Felipe Carlos Santana • Gabriel de Jesus Carvalho • Icaro Antonio Santos de Moraes • João Henrique Eufrosino de Santana Junior • Jeferson Nascimento Dias • Julia Camile dos Santos Souza • Leilton França dos Santos • Leonardo França dos Santos • Lucas de Jesus Santos • Luiz Rogerio Maciel Pinheiro Junior • Luiz Vinicius Brito de Oliveira • Marcio José Luz Andrade • Michael Fernando dos Santos Santana • Patrick da Silva Santos • Ramon Eduardo da Silva Santana • Ricardo Azevedo de Souza Junior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil Edvaldo Machado Boaventura
Sheila Patrícia da Hora Gestora
Hosana Melo, Sirlene Santana e Daniela Menezes Professoras
Alunos
Alana Santana de Brito • Alice Bonfim Melo • Alice Renata Santos Batista • Ana Mara Souza Passos • Breno Alcantara Menezes • Clara Vitoria Santos Santiago • Dafne Beatriz Souza Ferreira • Daniel da Silva de Sena • Davi Costa Santos • David de Jesus Andrade • David Ruan Pires Ruibal • Eduardo Santos Santana • Emanoel da Cruz da Silva • Emerson Demerval Silva Lomba • Enzo de Lima Costa • Erick Silva Santos • Evellyn Kelly dos Santos Rodrigues • Fernanda Silva Barauna Lopes • Filipe Santos Figueiredo • Flavia Lessandra C. Casais • Francine de Souza Guimarães • Geovanna Jesus Goes Vigas • Gustavo de Santana Melo • Helena Miranda dos Santos • Henrique Duque dos Santos • Isaque Silva Vieira • Jasmin Silva Nascimento Barros • Jasmin Vitoria de Jesus Dias Santos • Jenifer Nascimento Verrissimo • João Vitor Araujo Dos Santos • João Wagner Santana da Silva • Joatan Oliveira Cerqueira • José Guilherme Santos Paim • Joseane Raquel Pereira de Jesus • Juan Brian Souza Bonfim • Kauan Armando dos Santos • Larah Portugal de Oliveira • Luis Felipe Mata Oliveira • Luis Miguel Brito Almeida • Lunna Vitoria da Silva Almeida • Maria Eduarda Menezes de Oliveira • Mariana Alves Lima Rocha • Mariana Maia dos Santos • Mateus Fernandes de Jesus • Matheus Ivanildo Amaral Santana • Mirian Laura dos Santos Ferreira • Nilson da Silva Andrade Filho • Pablo Rafael da Silva Almeida • Paulo Cesar Lima dos Santos • Pedro Henrique de Jesus Ferreira • Rayllan Gabriel Souto Araujo Santos • Rebeca Kely Jesus Leite • Reinan Gabriel Natividade da Silva • Ryan Augusto Austriclano Matos • Samylla Victoria Ramalho Dantas • Tassi Marina Brito Neri Rodrigues • Victor Hugo Xavier Cazumba Costa • Willian Rocha Pimentel

Centro Municipal de Arte, Cultura e Educação Epifânia Silva
Cristiane Barreto Gestora
Luciano Souza, Maria Ilza Mota e Sheila Gaspar Professores
Alunos
Alice dos Santos Silva • Evelin Souza Oliveira • Everton Souza Oliveira • Juliana Santa Barbara Brito • Juliana Souza de Jesus • Lorena Kaylane Alves de Oliveira • Luis Antonio dos Santos Silva • Rafael Reis dos Santos • Victor Souza do Espírito Santo

Escola Municipal Irmã Elisa Maria
Amanda Cristina Fernandes de Souza Gestora
Felipe Rocha Professor
Alunos
Raisa Stephanie dos Santos França • Deisenara dos Santos • Julia Bianca de Oliveira • Leticia Reis • Eduardo Bispo • Leticia Almeida Alcântara • Stephanie Santana do Sacramento • Adriano da Silva dos Santos • Matheus Costa Santana Pereira • Uanderson César da Silva Oliveira • Cauan dos Santos Oliveira • Viviane Barbosa dos Santos • Maarah da Paixão Silva • Mariene dos Santos Marques • Paulo Ricardo das Virgens Batista Santos • Amanda Brenda de Jesus Sanches • Ellen Ribeiro dos Santos Martins • Edneí William Melo dos Santos • Laiane Santos Silva • Ingredi Santos Silva • Miguele Santana Pessoa • Luciene Santana Sá Falcão • Leia Costa da Silva • Mariane da Silva Santana • Joice Vaz dos Santos

Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo
Gilzelia Freire Gestora
Rita Leone, Monique Torres e Luciano Veiga Professores
Alunos
Nadson Cavalcanti • Igor Santos • Daniela Souza • Rafael Lourenço • Wesley Conceição • Bruno Lima • Sérgio Alamo • Geovane Bastos • Gutemberg Souza • Emanuele Mercês • Rafael Vilela • Ivanilson Santos • Keila Santos • Mariana Andrade • Ana Caroline Trindade • Stefani Pereira • Caique Trindade • Talita Sena • Jandisson Almeida • Lorena Praxedes • Ludmila Brito • Antônio Gabriel de Jesus • Juliana Silva • Karina Oliveira • Idila Ramos • Ronaldo de Lima • Mayele Sena • Jandiely da Cruz • Clariana Candido • Adriele de Jesus • Leticia Lima • Ana Claúdia Paulista • Tomaz Edson Paulista • Catarina Lima • Raiane Cerqueira

Escola Municipal Ítalo Gaudenzi
Leiliane Souza Sales Gestora
Carla Patrícia Menezes de Oliveira e Elisangela Moreira Alberto dos Santos Professoras
Alunos
Edislane Martins dos Santos • Nadine Silva Bispo • Ana Carolaine Lyra do Nascimento • Ana Carolina Costa Meireles • Michele Batista Santos Poixão • Brenda Santos Alexandrino • Pamela Pinheiro dos Santos • Rafaela Bispo Santos • Gabriel do Nascimento Borges • Hugo Teixeira dos Santos • Ienilson Oliveira Nunes • Mateus Silva Santos • Emile Carolaine Mendes • João Victor Ramado dos Santos • Filipe Moreira de Jesus Santos

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 201

ANEXO 5 – Catálogo de divulgação da MC 2015

SERVIÇO: ESPETÁCULO - "A ÁFRICA DE TODO (O) MUNDO"
QUEM: 120 ALUNOS DE 12 ESCOLAS MUNICIPAIS - DIREÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE DA REDE MUNICIPAL LÁZARO MACHADO E LUCIANA SOUZA²
QUANDO: 10 DE NOVEMBRO (TERÇA-FEIRA), ÀS 15H
ONDE: PALCO PRINCIPAL DO TEATRO CASTRO ALVES

ESCOLAS, TRABALHOS, ALUNOS E PROFESSORES ORIENTADORES ENVOLVIDOS NA APRESENTAÇÃO:

GRE	ESCOLA	TÍTULO DO TRABALHO	PROFESORES(AS) ORIENTADORES(AS)	ALUNOS(AS) AUTORES(AS)
CAJAZEIRAS	ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO XAVIER	POEMA -"BELEZA NEGRA"	ANTONIRA FERNANDES	VIVIANE GONÇALVES
CENTRO	ESCOLA MUNICIPAL OLGA FIGUEIREDO	1. HIP HOP -"CURTA NOSSA COR"	LUCIANO VEIGA	IVANILSON DO CARMO DOS SANTOS
ITAPUÃ	ESCOLA MUNICIPAL MALÊ DEBALÊ	ANIMAÇÃO -"A CRIAÇÃO DO MUNDO SEGUNDO A MITOLOGIA IORUBANA"	EDMÉIA PEREIRA NASCIMENTO	ANA CAROLINA OLIVEIRA, ADRIELE SANTOS, AILA THAILANE DE JESUS, BRENA MOTA, DIEGO LIMA, EMERSON DE JESUS, INGRID SILVA, KAYLANE SILVA, IDÁLIA SILVA, TAINÁ RODRIGUES
ITAPUÃ	ESCOLA MUNICIPAL ÂNGELO BRITO	FICÇÃO - "O LUGAR"	RITA DE CÁSSIA TEIXEIRA	ISAQUE DA SILVA, CARLA JENIFER DA SILVA, ANAAH BÁRBARA SOUZA, EVERTON LUIS PORTUGAL, LUCIANA CRISTINA FONSECA, BEATRIZ DOS SANTOS, CAIQUE RUAN ALMEIDA, JOSIELE SANTOS, GUILHERME FRANCO, GUILHERME DE JESUS
LIBERDADE	ESCOLA MUNICIPAL DR. MARCOS VILAÇA	DOCUMENTÁRIO - "DOURA ALVES - UMA HISTÓRIA QUE VALE SER CONTADA"	THAÍS DOS ANJOS MARINHO	DOURA CAROLINA, ÉRICA FRANÇA, THIAGO BARRETO, RIQUELME ALVES, REBECA VITÓRIA, ÍCARO SANTOS, BRUNO LUIS
LIBERDADE	ESCOLA MUNICIPAL ABRIGO DOS FILHOS DO POVO .	ANIMAÇÃO - "BRINCADEIRAS CANTADAS DE MATRIZES AFRICANAS"	MARIA HELENA DE CASTRO	EDUARDO CONCEIÇÃO, SILVANO PEREIRA, DIANA SOARES, ANA OLÍVIA LOPES, JEREMIAS DE JESUS, CAUAN JEFERSON SANTOS, BERNARDO GABRIEL DE JESUS, ADRIANO LUIZ SANTANA, NOEMI SANTOS, MARIA LUIZE SILVA
ORLA	ESCOLA MUNICIPAL IACY VAZ FAGUNDES	1. REGGAE -"ÁFRICA, BRASIL, BAHIA"	JOSEMAR SOUZA OLIVEIRA E CARINA S. PAIM	ÍCARO SANTOS, JÔNATAS SILVA, WENDEL BARROS
ORLA	ESCOLA MUNICIPAL SÃO DOMINGOS SÁVIO	POEMA -"ÁFRICA TERRA VERMELHA"	ELIENE GABRIEL DE SOUZA SANTOS	SÉRGIO SOUZA DA PAIXÃO
PIRAJÁ	ESCOLA MUNICIPAL ARLETE MAGALHÃES	1. RAP -"ÁFRICA NO MUNDO"	SANDRA HERNANDES	RENATO SANTOS DE QUEIROZ
SÃO CAETANO	ESCOLA COMUNITÁRIA BOM JUÁ	1. SAMBA -"CULTURA DE UM POVO"	MARISA FERREIRA BRAGA	TÁSSIO JOSÉ MACHADO, JUAN DEISSON BITENCURT, GEIZILANE AZEVEDO DOS SANTOS
SÃO CAETANO	ESCOLA MUNICIPAL CÔNSUL SCHINDLER	FICÇÃO - "UBUNTU: SOU QUEM SOU PORQUE SOU TODOS NÓS"	CLAUDIA MARIA T. MATTOS	CAMII ESTEFANE, ELLEN CAROLINE, ESMERALDA PINTO, GIULIA SANTOS, ISAIAS SALES, LUIZ HENRIQUE, PALOMA SANTANA, RAQUEL JESUS, RAQUEL SANCHES, SARINA SILVA

SUBURBIO I	ESCOLA MUNICIPAL PAULO MENDES AGUIAR	POEMA - "A CAPOEIRA"	SEM PROFESSOR ORIENTADOR	JADSON BARBOSA
SUBÚRBIO I	ESCOLA MUNICIPAL AGRIPINIANO DE BARROS	POEMA-"DESPERTE! VOCÊ É ÁFRICA"	FÁTIMA DA SILVA PEREIRA	ANA BEATRIZ SANTOS GUEDES
SUB. II	ESCOLA MUNICIPAL ALTO DE COUTOS	FICÇÃO - "AS NOSSAS RAIZES"	VALDERLÂNIA SILVA	ADRIELE SOUSA, ALINE FAGUNDES, BRENO SANTOS, DANIELA PAES, FRANCIELE FERREIRA, IASMIN DIAS, JONATAS TELLES, NAILANE DOS REIS, KEILA NEGREIROS
ESCOLAS CONVIDADAS				
CABULA	ESCOLA MUNICIPAL MARIA DOLORES	TEXTO E COREOGRAFIA - "A BURRINHA"	LÁZARO MACHADO	ALISSON BRITO, YGOR S. DE SOUZA, VANESSA SILVA, MAURICIO BARBOSA, JESSI KELLY, JAINE LETÍCIA, CAUANE SANTANA, JEFERSON ANDRADE, WILHAM SANTOS, WESLEY SANTOS, TIAGO SANTOS
LIBERDADE	ESCOLA MUNICIPAL VILA VICENTINA	COREOGRAFIA - "BERIMBAU"	LUCIANA SOUZA	ALDO DE JESUS, BOMFIM JUNIOR, ARIELE PUSCENA DOS SANTOS, BARBARA SIMONE LEITE ROSA, BRUNO SANTOS MOREIRA, CAIQUE DOS ANJOS SENA, CLEITON DE JESUS SOUSA, ELINALDO SANTANA SAMPAIO, EMANUELLY DA SILVA TRINDADE, IASMIM PUSCENA DE JESUS, IZABEL RIBEIRO DOS SANTOS, JEANE ESTHER DE SANTANA SILVA, JOÃO PAULO SANTOS BATISTA, JOÃO VITOR DOS SANTOS CLEMENTE, LARISSA OLIVEIRA SANTOS ALVES, LUAN SOUZA CONCEIÇÃO SILVA, LUANA LOUISE BULHOSA DE ALMEIDA, MARCOS ANTONIO TAVARES DE OLIVEIRA, MATEUS GOMES DE JESUS, MIKAELA DA CRUZ SILVA SANTOS, NATÁLIA SANTOS RAMOS DE SOUZA, REBECA DE JESUS SANTOS SILVA, RUAN CERQUEIRA BARRETO, RUTE DE JESUS DA SILVA, VANESSA DE SOUSA BARBOSA SANTOS
LIBERDADE	ESCOLA MUNICIPAL ZACARIAS BOA MORTE	COREOGRAFIA - "SARARÁ CRIOLO"	ELIS REGINA	ALESSANDRA P. CUNHA, ALANA FREITAS BRITO, ALEX DOS SANTOS JUNIOR, CAINAN P. DO NASCIMENTO, ISLAN DARCKSON S. D. ADORNO, ISABELA SANTOS RABELO, JEISA SANTOS SILVA, JULIA O. C. DOS SANTOS, LUCAS F. P. FERREIRA, LARISSA V. L. DE J. SANTOS, KAILANE L. P. DO NASCIMENTO, RAFAEL V. DE ALMEIDA, RIQUELME DOS SANTOS DA SILVA, SAMARA S. SOUZA, YURI KAUÃ P. CIPRIANO, TAILANE P. ANDRADE, VINICIUS L. DOS S. MARQUES
LIBERDADE	ESCOLA CARMELITANA MENINO JESUS	DOCUMENTÁRIO: "REALIDADES COMUNS"	MACOS MOREIRA MUNIZ	MARCOS ALEXANDRE DOS SANTOS, MAYCK DE JESUS, PATRICK DA CONCEIÇÃO

SERVIÇO: EXIBIÇÃO DO FILME "CURTA NOSSA COR" E PREMIAÇÃO DOS TRÊS PRIMEIROS COLOCADOS DA CATEGORIA
O QUÊ: APRESENTAÇÃO DE 10 (DEZ) CURTAS-METRAGENS (DURAÇÃO ENTRE 03 E 05 MINUTOS) PRODUZIDOS POR ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR
QUANDO: 18 DE NOVEMBRO 2015 (QUARTA-FEIRA), ÀS 14H
ONDE: ESPAÇO ITAÚ DE CINEMA (ANTIGO GLAUBER ROCHA)

ESCOLAS, TRABALHOS, ALUNOS E PROFESSORES ORIENTADORES SELECIONADOS NO EDITAL DE VÍDEO:

SELECIONADOS – VÍDEO

ORDEM	GRE	ESCOLA	TÍTULO DO TRABALHO	PROFESSORES(AS) ORIENTADORES(AS):	ALUNOS(AS) AUTORES(AS)
1º	SUB. II	ESCOLA MUNICIPAL ALTO DE COUTOS	FICÇÃO - "AS NOSSAS RAÍZES"	VALDERLÂNIA SILVA DE ALMEIDA	ADRIELE SOUSA, ALINE FAGUNDES, BRENO SANTOS, DANIELA PAES, FRANCIELE FERREIRA, IASMIN DIAS, JÔNATAS TELLES, NAILANE DOS REIS, KEILA NEGREIROS
2º	S. CAETANO	ESCOLA MUNICIPAL CÔNSUL SCHINDLER	FICÇÃO - "UBUNTU: SOU QUEM SOU PORQUE SOU TODOS NÓS"	CLAUDIA MARIA T. MATTOS	CAMILE ESTEFANE MUNIZ, ELLEN CAROLINE DE JESUS, ESMERALDA PINTO, GIULIA SANTOS, ISAIAS SALES, LUIZ HENRIQUE SOARES, PALOMA SANTANA, RAQUEL JESUS, RAQUEL SANCHES, SABRINA SILVA
3º	SUB. I	ESCOLA MUNICIPAL GRACILIANO RAMOS	DOCUMENTÁRIO - "SARAW, BROW E NOSSA COR"	IEVERLI NASCIMENTO	ALANA DO CARMO, ANA PAULA CERQUEIRA, BORAIA RIBEIRO, JONATA DOS SANTOS, SAYONARA DOS SANTOS, RAFAEL DOS SANTOS, VITÓRIA LEILA COSTA, LETÍCIA DE ALMEIDA
4º	LIBERDADE	ESCOLA MUNICIPAL DR. MARCOS VILAÇA	DOCUMENTÁRIO - "DOURA ALVES - UMA HISTÓRIA QUE VALE SER CONTADA"	THAÍS DOS ANJOS MARINHO	ANA CAROLINA DAS NEVES, ÉRICA FRANÇA, THIAGO BARRETO, RIQUELME ALVES, REBECA VITÓRIA SODRÉ, ÍCARO SANTOS, BRUNO LUIS RIBEIRO
5º	CAJAZEIRAS	ESCOLA MUNICIPAL 2 DE JULHO	DOCUMENTÁRIO "AS CORES DO TROBOGY"	ISABELA GUIMARÃES	DAIANA CONCEIÇÃO DAVI CRISTIAN SANTOS, DOMINIK PEREIRA, JORDAN SANTOS, IASMIN DOMINGOS, MARIA CLARA DA SILVA
6º	ITAPUÃ	ESCOLA MUNICIPAL MALÊ DEBALÊ	ANIMAÇÃO - "A CRIAÇÃO DO MUNDO SEGUNDO A MITOLOGIA IORUBANA"	EDMÉIA PEREIRA NASCIMENTO	ANA CAROLINA OLIVEIRA, ADRIELE SANTOS, AILA THAILANE DE JESUS, BRENA MOTA, DIEGO LIMA, EMERSON DE JESUS, INGRID SILVA, KAYLANE SILVA, IDÁLIA SILVA, TAINÁ RODRIGUES
7º	LIBERDADE	ESCOLA MUNICIPAL ABRIGO DOS FILHOS DO POVO	ANIMAÇÃO - "BRINCADEIRAS CANTADAS DE MATRIZES AFRICANAS"	MARIA HELENA DE CASTRO	EDUARDO CONCEIÇÃO, SILVANO PEREIRA, DIANA SOARES, ANA OLÍVIA LOPES, JERÉMIAS DE JESUS, CAUAN JEFERSON SANTOS, BERNARDO GABRIEL DE JESUS, ADRIANO LUIZ SANTANA, NOEMI SANTOS, MARIA LUIZE SILVA
8º	CABULA	ESCOLA MUNICIPAL MARIA DOLORES	DOCUMENTÁRIO - "VIVER BEIRÚ"	ANA PAULA AMORIM E HAECKEL PATRIARCHA	ANA JÚLIA CAROLAINE OLIVEIRA, GABRIEL ARAÚJO, JORGE HENRIQUE, LAÍSA SILVA GALVÃO, MARIANA SANTANA, MATEUS BELENS, RAFAELA NASCIMENTO, VANESA DA SILVA, VITÓRIA NASCIMENTO
9º	CAJAZEIRAS	ESCOLA MUNICIPAL ELYSIO ATHAYDE	DOCUMENTÁRIO: "TRANSIÇÃO"	PATRÍCIA ROSAS	ADRIA CHAGAS, NICOLE REIS, KARINE ASSIS, TAINARA DE SANTANA, NEILANE OLIVEIORA, RAQUEL ALMEIDA, ÉRICA ALMEIDA, ALAN SANTANA
10º	ITAPUÃ	ESCOLA MUNICIPAL AGNELO BRITO	FICÇÃO: "O LUGAR"	RITA DE CÁSSIA TEIXEIRA	ISAQUE DA SILVA, CARLA JENIFER DA SILVA, ANAH BARBARA SOUZA, EVERTON LUIS PORTUGAL, LUCIANA CRISTINA FONSECA, BEATRIZ DOS SANTOS, CAIQUE RUAN ALMEIDA, JOSIELE SANTOS, GUILHERME FRANCO, GUILHERME DE JESUS

SERVIÇO: FESTIVAL LÍTERO-MUSICAL E PREMIAÇÃO DOS TRÊS PRIMEIROS COLOCADOS DE CADA CATEGORIA
O QUÊ: INSPIRADO NOS ANTIGOS FESTIVAIS ESTUDANTIS, SERÁ O MOMENTO EM QUE AS 10 CANÇÕES SELECIONADAS COMPOSTAS PELOS ALUNOS, INDIVIDUALMENTE OU EM GRUPOS DE ATÉ 03 COMPONENTES, SERÃO APRESENTADAS. ALÉM DAS APRESENTAÇÕES MUSICAIS, OS ALUNOS TAMBÉM RECITARÃO POEMAS, POESIAS E APRESENTARÃO CONTOS.
QUANDO: 24 DE NOVEMBRO DE 2015 (TERÇA-FEIRA), ÀS 14H
ONDE: SOLAR BOA VISTA - ENGENHO VELHO DE BROTAS

ESCOLAS, TRABALHOS, ALUNOS E PROFESSORES ORIENTADORES SELECIONADOS NO EDITAL DE VÍDEO:

SELECIONADOS - LITERATURA

ORDEM	GRE	ESCOLA	TÍTULO DO TRABALHO	PROFESSORES(AS) ORIENTADORES(AS)	ALUNOS(AS) AUTORES(AS)
1º	LIBERDADE	ESCOLA MUNICIPAL PIRAJÁ DA SILVA	CONTO - "ALÉM DA COR"	PAULO SÉRGIO PEREIRA	LAÍS NALDAIL BARRETO SILVA
2º	SUB I	ESCOLA MUNICIPAL PAULO MENDES AGUIAR	POEMA - "A CAPOEIRA"	MARIA MÁRCIA PURIFICAÇÃO	JADSON BARBOSA
3º	ORLA	ESCOLA MUNICIPAL SÃO DOMINGOS SÁVIO	POEMA - "ÁFRICA TERRA VERMELHA"	ELIENE GABRIEL DE SOUZA SANTOS	SERGIO SOUZA DA PAIXÃO
4º	PIRAJÁ	ESCOLA MUNICIPAL CLERISTON ANDRADE	POEMA - "OS NEGROS NO BRASIL"	FÁTIMA DA SILVA PEREIRA	ALEXANDRO FERREIRA SANTOS
5º	CAJAZEIRAS	ESCOLA MUNICIPAL CLÁUDIO VEIGA	POEMA - "SOMOS TODOS HERDEIROS"	EDMEIRE BARROS	LUANA SILVA DOS SANTOS
6º	CAJAZEIRAS	ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO XAVIER	POEMA - "BELEZA NEGRA"	ANTONITA FERNANDES	VIVIANE GONÇALVES
7º	CAJAZEIRAS	ESCOLA MUNICIPAL 2 DE JULHO	CONTO - "A HISTÓRIA DE UMA MUDANÇA"	ELIENE GABRIEL DE SOUZA SANTOS	LARISSA APARECIDA BAIRON DA SILVA BENA
8º	SUB I	ESCOLA MUNICIPAL AGRIPINIANO DE BARROS	POEMA- "DESPERTE! VOCÊ É ÁFRICA"	ELEN SANTIAGO	ANA BEATRIZ SANTOS GUEDES
9º	LIBERDADE	ESCOLA MUNICIPAL ABRIGO DOS FILHOS DO POVO	POEMA - "POESIA NEGRITUDE"	ANDREIA DE SANTANA SANTOS	JOSÉ PAULO PEREIRA DE SOUSA
10º	SUB I	ESCOLA MUNICIPAL ÚRSULA CATARINO	POEMA - "NEGRO EU SOU"	JORGE SANTOS	ZENILDE CARDOSO DA SILVEIRA

SELECIONADOS– MÚSICA

ORDEM	GRE	ESCOLA	TÍTULO DO TRABALHO	PROFESORES(AS) ORIENTADORES(AS)	ALUNOS(AS) AUTORES(AS)
1º	CENTRO	ESCOLA MUNICIPAL OLGA FIGUEIREDO	1. HIP HOP - "CURTA NOSSA COR"	LUCIANO VEIGA	IVANILSON DO CARMO DOS SANTOS
2º	CAJAZEIRAS	ESCOLA MUNICIPAL 2 DE JULHO	1. REGGAE - "OBRIGADO, ÁFRICA"	ISABELA G. SILVA	LORENA DA SILVA, LUCAS SOUZA, NATAN COSTA
3º	SÃO CAETANO	ESCOLA COMUNITÁRIA BOM JUÁ	1. SAMBA - "CULTURA DE UM POVO"	MARISA FERREIRA BRAGA	TÁSSIO JOSÉ MACHADO, JUAN DESSON BITENCURT, GEIZILANE AZEVEDO DOS SANTOS
4º	LIBERDADE	ESCOLA MUNICIPAL VILA VICENTINA	SAMBA - "ABARÁ"	ANA PAULA RIBEIRO	ANA CLARA SANTOS, DEIVISON DA SILVA PEREIRA, ARIELE PUSCENA DOS SANTOS
5º -	PIRAJÁ	ESCOLA MUNICIPAL DONA ISABEL BRANDÃO VILELA	1. RAP "ÁFRICA É NOSSA"	LUÍVA RIBEIRO VIEIRA PINTO	MAICOM DA SILVA
6º	CAJAZEIRAS	ESCOLA MUNICIPAL ADAUTO PEREIRA DE SOUZA	1. SAMBA - "NOSSA COR"	MARCELO SILVA BORGES	MARIA DA GLÓRIA
7º	PIRAJÁ	ESCOLA MUNICIPAL ARLETE MAGALHÃES	1. RAP -"ÁFRICA NO MUNDO"	SANDRA HERNANDES	RENATO SANTOS DE QUEIROZ
8º	SUBÚRBIO I	ESCOLA MUNICIPAL ARMANDO CARNEIRO DA ROCHA	1. SAMBA -"ÁFRICA NA RAÇA"	TATIANE DOS S. TEXEIRA	TAINÁ CERQUEIRA, LORRANE BEATRIZ SANTOS, ÂNGELO PEREIRA
9º	CAJAZEIRAS	ESCOLA COMUNITÁRIA DE CANABRAVA	1. REGGAE - "CURTA NOSSA COR, COMPARTILHE COM AMOR"	LILIAN REVERENDO HEREDA	ISABELLE LOPES, JOÃO VITOR NASCIMENTO, STEFANI DA PAZ
10º	ORLA	ESCOLA MUNICIPAL IACY VAZ FAGUNDES	1. REGGAE - "ÁFRICA, BRASIL, BAHIA"	JOSEMAR SOUZA OLIVEIRA E CARINA S. PAIM	ÍCARO SANTOS, JÔNATAS DA SILVA, WENDEL BARROS

FICHA TÉCNICA:

DIREÇÃO ARTÍSTICA
LÁZARO MACHADO E LUCIANA SOUZA

ASSISTÊNCIA DE DIREÇÃO
MERRY BATISTA E RIDSON REIS

DIREÇÃO MUSICAL
BIRA MONTEIRO

SONOPLASTIA
MATH CARVALHO

ILUMINAÇÃO
LUCIANO REIS

FIGURINO
SARA SANTOS

COSTUREIRAS
LETICIA DOS SANTOS
MARIA DO CARMO ALMEIDA
ANA ELVIRA NASCIMENTO
GILDETE NASCIMENTO

CABELO
ROSÂNGELA NASCIMENTO E CINTIA RIBEIRO

ASSISTÊNCIA DE CABELO
GILMARA LIMA, RAFAELA NASCIMENTO, MARIZETE BISPO, ICLÉIA DOS SANTOS

MAQUIAGEM
JOSELIA BARRETO E CARLA CRISTINA

ASSISTÊNCIA DE MAQUIAGEM
SILVIA LETICIA, BARBARA PITA, JESSICA DUARTE, CLAUDIA SANTIAGO

ADERECISTA
ESMERALDA ALCÂNTARA

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO
NÁDIA MACHADO

ASSISTÊNCIA DE PRODUÇÃO
LAISA GOMES SANTOS
KALICATE OMINLANDÉ ONAWALE LIMA

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO
MAIRA AZEVEDO

EDIÇÃO DE VÍDEO E OPERAÇÃO DE VIDEOPROJETOR
MURILO DEOLINO

FOTOGRAFIA
EDUARDO FREIRE

PRODUÇÃO
ASOGO MARKETING PROMOCIONAL

AGRADECIMENTOS
UNICEF
ESPAÇO CULTURAL SOLAR BOA VISTA
ESPAÇO CULTURAL DA BARROQUINHA
COLÉGIO ESTADUAL MINISTRO ALIOMAR BALEEIRO

REALIZAÇÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR
ANTONIO CARLOS DE MAGALHÃES NETO

SECRETARIA DA REPARAÇÃO
IVETE ALVES DO SACRAMENTO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
GUILHERME BELLINTANI

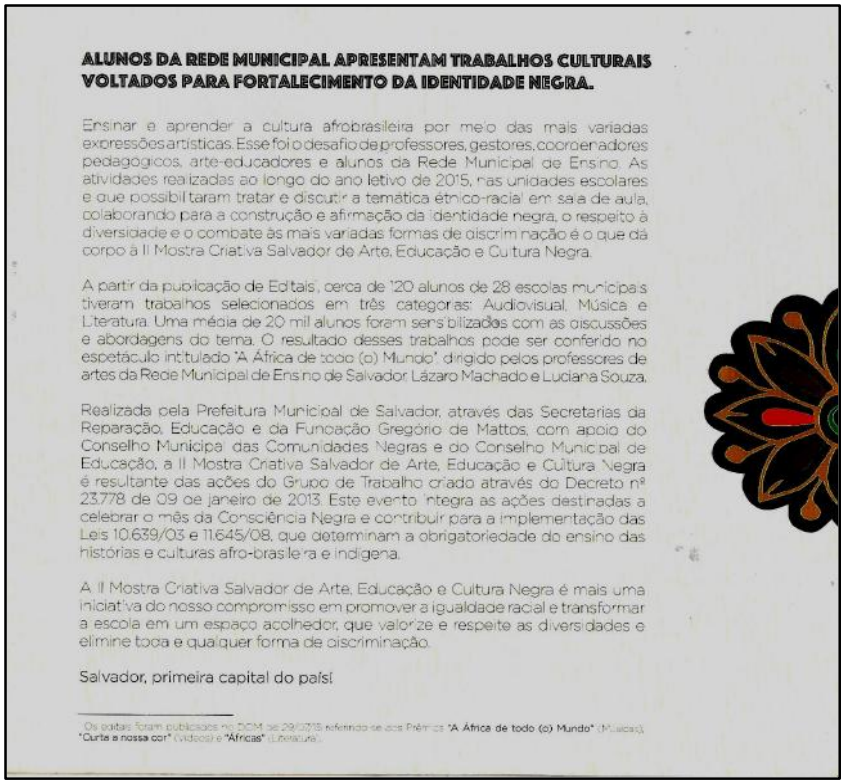
SECRETARIA DE CULTURA E TURISMO
ÉRICO MENDONÇA

FUNDAÇÃO GREGÓRIO DE MATTOS
FERNANDO GUERREIRO

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
JOELICE BRAGA

CONSELHO MUNICIPAL DAS COMUNIDADES NEGRAS
EURICO ALCÂNTARA DOS SANTOS

GRUPO DE TRABALHO DA LEI 10.639/03
ADENILDES TELES
DANIELA DA HORA
DEJIÁRIA SANTIAGO
JESSICA SALES
JUCARA ROSA S. DE ARAÚJO
VIVIANE VERGASTA RAMOS
YGAYARA VIEIRA CABRAL



ALUNOS DA REDE MUNICIPAL APRESENTAM TRABALHOS CULTURAIS VOLTADOS PARA FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA.

Ensinar e aprender a cultura afrobrasileira por meio das mais variadas expressões artísticas. Esse foi o desafio de professores, gestores, coordenadores pedagógicos, arte-educadores e alunos da Rede Municipal de Ensino. As atividades realizadas ao longo do ano letivo de 2015, nas unidades escolares e que possibilitaram tratar e discutir a temática étnico-racial em sala de aula, colaborando para a construção e afirmação da identidade negra, o respeito à diversidade e o combate às mais variadas formas de discriminação é o que dá corpo à II Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra.

A partir da publicação de Editais, cerca de 120 alunos de 28 escolas municipais tiveram trabalhos selecionados em três categorias: Audiovisual, Música e Literatura. Uma média de 20 mil alunos foram sensibilizados com as discussões e abordagens do tema. O resultado desses trabalhos pode ser conferido no espetáculo intitulado "A África de todo (o) Mundo" dirigido pelos professores de artes da Rede Municipal de Ensino de Salvador Lázaro Machado e Luciana Souza.

Realizada pela Prefeitura Municipal de Salvador, através das Secretarias da Reparação, Educação e da Fundação Gregório de Mattos, com apoio do Conselho Municipal das Comunidades Negras e do Conselho Municipal de Educação, a II Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra é resultante das ações do Grupo de Trabalho criado através do Decreto nº 23.778 de 09 de janeiro de 2013. Este evento integra as ações destinadas a celebrar o mês da Consciência Negra e contribuir para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígena.

A II Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra é mais uma iniciativa do nosso compromisso em promover a igualdade racial e transformar a escola em um espaço acolhedor, que valorize e respeite as diversidades e elimine toda e qualquer forma de discriminação.

Salvador, primeira capital do país!

Os editais foram publicados no DOM de 29/07/15 referindo-se aos Prêmios "A África de todo (o) Mundo" (Musicas), "Curte a nossa cor" (Videos) e "Áfricas" (Literatura).

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2015.