



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO**

**SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA**

**A GESTÃO ESCOLAR E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 NO CONTEXTO DA EJA EM  
DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA  
DE SANTANA - BA**

Projeto apresentado ao componente curricular PGEDU003 – Projeto de Dissertação como avaliação parcial para o exame de qualificação do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilvanice Barbosa da Silva Musial.

Salvador  
2022

**SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA**

**A GESTÃO ESCOLAR E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 NO CONTEXTO DA EJA EM  
DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA  
DE SANTANA - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação, Área de concentração: Educação, sociedade e Práxis Pedagógica, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilvanice Barbosa da Silva Musial.

Salvador  
2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Ferreira, Silvia Kelly Nascimento.

A gestão escolar e as relações étnico-raciais [recurso eletrônico] : a implantação da Lei 10.639/03 no contexto da EJA em duas escolas da rede municipal de educação de jovens e adultos / Silvia Kelly Nascimento Ferreira. - Dados eletrônicos. - 2022.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilvanice Barbosa da Silva Musial.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

Disponível em formato digital

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação de jovens e adultos. 2. Brasil - [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 3. Gestão Escolar. 4. Relações étnicas. 5. Relações raciais. 6. Escolas municipais. 7. Feira de Santana (BA). I. Musial, Gilvanice Barbosa da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 374 - 23. ed.

**SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA**

**A GESTÃO ESCOLAR E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 NO CONTEXTO DA EJA EM  
DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA  
DE SANTANA - BA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação,  
Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica

Salvador, 29 de julho de 2022.

Banca examinadora

Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial – Orientadora

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL  
Data: 14/08/2022 22:20:06-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

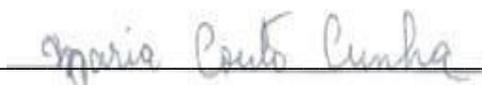
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Jusciney Carvalho Santana

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JUSCINEY CARVALHO SANTANA  
Data: 17/08/2022 19:22:41-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil.  
Universidade Federal de Alagoas

Profa. Dra. Maria Couto Cunha



Doutora em pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Sandra Marinho Siqueira



Doutora em pela Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

À todas e todos que lutam todos os dias em busca de fazer história combatendo a sociedade que insiste em não nos aceitar, em negar as diferenças e o nosso reconhecimento enquanto sujeitos diversos.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por seu amor e força que me fizeram prosseguir.

Aos meus pais, Edneuzza e José Carlos, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim e aos meus familiares.

A meu irmão, Karlos Venicius, por ser meu amigo de todas as horas, confiar no meu potencial, me estimular sempre.

A meu noivo, Klever Leite, por fazer parte de toda essa trajetória, pelos incentivos constantes, o cuidado, amor, a cumplicidade que sempre teve comigo e que escolheu estar ao meu lado mesmo diante de minhas constantes ausências devido à necessidade de dedicar tempo para estudo e criação, meu estresse e minha angústia quase diários.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilvanice Musial, pelos ensinamentos, empatia, compreensão, disponibilidade e por acreditar no meu trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Couto pela sensibilidade na leitura do meu trabalho, contribuições e por aceitar fazer parte desta etapa tão importante para mim.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jusciney por aceitar o convite, trazer tantas contribuições para este trabalho e por fazer parte do processo desde a qualificação.

A Prof<sup>o</sup>. Dr. Rodrigo Pereira por ter sido solícito e aceitado trazer sua contribuição na qualificação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Marinho por aceitar fazer parte da minha banca examinadora.

A todos e todas as docente das disciplinas que cursei, obrigada pelos ensinamentos e trocas.

A meu professor e orientador do período da graduação e hoje um amigo, Otto Vinicius, pela amizade, escuta atenciosa, contribuições, incentivo e estímulo constantes

Às minhas parcerias que conheci no Grupo de Política e Gestão da Educação da UFBA, em especial, Caio Vinicius, Maria Cláudia, Fernanda Galvão, Haroldo Barbosa e Jurandir pela trajetória, amizade e trocas que sempre tiveram comigo.

A todos os meus amigos e amigas que estiveram do meu lado durante essa longa caminhada em especial, à minha amiga Mayane Carvalho que me incentivou a participar da seleção e torceu a todo momento pela minha vitória.

Às instituições de ensino e suas respectivas gestoras que aceitaram fazer parte deste trabalho e contribuir para que ele existisse.

Às escolas em que trabalho pela compreensão, solidariedade e flexibilidade.

A todos e todas que compreenderam e respeitaram as minhas ausências porque precisava dedicar meu tempo à escrita.

Ô Mamãe África Êa, Ô Mamãe África  
Tanto tempo que a gente está aqui (no Brasil)  
Tanto tempo que a gente está assim (no Brasil)  
Sem ter educação  
Sem ter oportunidade  
Sem ter habitação  
Sem ser membro da sociedade  
Somos alvos da incoerência  
Vítimas da prepotência  
Dos racistas  
Quero o meu direito de crescer na vida (quero sim)  
Quero o meu direito de vencer na vida  
Quero ter o direito de ser o que eu quiser ser  
Quero ter o direito de ser o que eu quiser.

Meus Direitos - Edson Gomes (1995)

FERREIRA, Silvia Kelly Nascimento. A gestão escolar e as relações étnico-raciais: a implementação da lei 10639/03 no contexto da EJA em duas escolas da rede municipal de educação de Feira de Santana - BA. 2022. Orientadora: Gilvanice Barbosa da Silva Musial. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação possui como objetivo geral analisar em que medida a gestão escolar tem contribuído para a implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas escolas no município de Feira de Santana. Busca atender os seguintes objetivos específicos: conhecer o perfil dos educandos da Educação de Jovens no que se refere aos diferentes pertencimentos, especialmente, o étnico- racial; analisar a trajetória de luta do povo negro por acesso à educação até a conquista de lei 10.639/03; identificar os elementos facilitadores e os dificultadores encontrados pela gestão escolar para a implementação da lei 10.639/03 no contexto da EJA em duas escolas municipais de Feira de Santana. Para contemplar as finalidades deste trabalho, utilizamos uma metodologia de cunho empírico, com abordagem qualitativa tendo como aporte entrevistas, realizadas com duas gestoras de unidades escolares diferentes e pesquisa documental, materializada pela análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das respectivas instituições. Trouxemos na estrutura da pesquisa conhecimentos acerca do perfil geral do(a)s educando(a)s da Educação de Jovens e Adultos e, especificamente, no município de Feira de Santana no que se refere aos diferentes pertencimentos, principalmente o étnico- racial, amparados nos pressupostos de Miguel Arroyo, Natalino Silva e Paulo Freire; abordamos, à luz dos conceitos de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Lilia Schwarcz, Abdias do Nascimento, Sueli Carneiro e Silvio Almeida, a análise da trajetória de luta do povo negro por acesso à educação até a conquista de lei 10.639/03, política pública importante no processo da luta antirracista no contexto da EJA, por fim, tratamos da parte teórica sobre Gestão escolar a partir dos conceitos de Henrique Paro, Heloísa Luck e Carlos Libâneo e buscamos identificar os elementos facilitadores e dificultadores encontrados pela gestão escolar para a implementação da lei 10.639/03 no contexto da EJA em duas escolas municipais de Feira de Santana por meio das análises das entrevistadas. Diante dos resultados, percebemos que apesar de mais de duas décadas de sanção da lei 10.639/03, há uma grande necessidade de se discutir seus desdobramentos na esfera educacional, o seu processo de implementação enfrenta muita dificuldade e complexidade, evidenciados na falta de investimento e vontade política nessa empreitada que exige o contato direto do(a)s educador(a)s com a temática das questões étnico-raciais. Órgãos competentes, como a Secretaria de Educação, não protagonizam ações que contemplem a implementação da lei 10.639, desde a falta de formação continuada específica para o(a)s educador(a)s, até a não disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos que deem suporte, principalmente, para aqueles que estão no ambiente escolar. Identificamos que as gestoras das escolas pesquisadas, apesar da falta de apoio, dentro das suas possibilidades, buscam inserir a temática nos Projetos Políticos Pedagógicos e Currículos das escolas que gerem, ainda que não possamos considerar como implementação da lei, cumprem o seu compromisso com uma sociedade marcada pelas diferenças sociais.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Educação de Jovens e Adultos. Gestão Escolar

FERREIRA, Silvia Kelly Nascimento. School management and ethnic-racial relations: the implementation of law 10639/03 in the context of EJA in two schools of the municipal education network in Feira de Santana - BA. 2022. Advisor: Gilvanice Barbosa da Silva Musial. 115 f. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

## ABSTRACT

The research presented in this dissertation has the general objective of analyzing the extent to which school management has contributed to the implementation of Law 10.639/03 in Youth and Adult Education (EJA) in two schools in the municipality of Feira de Santana. Specific: knowing the profile of Youth Education students with regard to different belongings, especially ethnic-racial; to analyze the trajectory of struggle of black people for access to education until the achievement of law 10.639/03; identify the facilitating and hindering elements found by school management for the implementation of law 10.639/03 in the context of EJA in two municipal schools in Feira de Santana. To contemplate the purposes of this work, we used an empirical methodology, with a qualitative approach, based on interviews, carried out with two managers of different school units and documentary research, materialized by the analysis of the Pedagogical Political Projects (PPP) of the respective institutions. We brought in the structure of the research knowledge about the general profile of the students of Youth and Adult Education and, specifically, in the municipality of Feira de Santana with regard to different belongings, mainly ethnic-racial, supported by the assumptions of Miguel Arroyo, Natalino Silva and Paulo Freire; In light of the concepts of Nilma Lino Gomes, Kabenguele Munanga, Lilia Schwarcz, Abdias do Nascimento, Sueli Carneiro and Silvio Almeida, we approach the analysis of the trajectory of the struggle of black people for access to education until the achievement of law 10.639/03, politics public in the process of the anti-racist struggle in the context of EJA, finally, we deal with the theoretical part about school management based on the concepts of Henrique Paro, Heloísa Luck and Carlos Libâneo and we seek to identify the facilitating and hindering elements found by school management for the implementation of law 10.639/03 in the context of EJA in two municipal schools in Feira de Santana through the analysis of the interviewees. In view of the results, we realize that despite more than two decades of enactment of law 10.639/03, there is a great need to discuss its developments in the educational sphere, its implementation process faces a lot of difficulty and complexity, evidenced in the lack of investment and political will in this endeavor that requires direct contact from educators with the theme of ethnic-racial issues. Competent bodies, such as the Department of Education, do not carry out actions that contemplate the implementation of Law 10.639, from the lack of specific continuing education for educators, to the non-availability of didactic and pedagogical materials that give support, mainly, for those who are in the school environment. We identified that the managers of the schools surveyed, despite the lack of support, within their possibilities, seek to include the theme in the Pedagogical Political Projects and Curricula of the schools they manage, even though we cannot consider it as implementation of the law, they fulfill their commitment to a society marked by social differences.

Keywords: Law 10.639/03. Youth and Adult Education. School management.

FERREIRA, Silvia Kelly Nascimento Ferreira. Gestión escolar y relaciones étnico-raciales: la implementación de la ley 10639/03 en el contexto de EJA en dos escuelas de la red de educación municipal en Feira de Santana - BA. 2022. Asesor: Gilvanice Barbosa da Silva Musial. 117 f. Disertación (Maestría en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2022.

## RESUMEN

La investigación presentada en esta disertación tiene como objetivo general analizar en qué medida la gestión escolar ha contribuido a la implementación de la Ley 10.639/03 en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en dos escuelas del municipio de Feira de Santana. el perfil de los estudiantes de Educación Juvenil en cuanto a las diferentes pertenencias, especialmente étnico-racial; analizar la trayectoria de lucha de los negros por el acceso a la educación hasta la consecución de la ley 10.639/03; identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores encontrados por la gestión escolar para la implementación de la ley 10.639/03 en el contexto de EJA en dos escuelas municipales de Feira de Santana. Para contemplar los propósitos de este trabajo, se utilizó una metodología empírica, con enfoque cualitativo, basada en entrevistas, realizadas a dos directivos de diferentes unidades escolares e investigación documental, materializada por el análisis de los Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP) de la respectivas instituciones. Trajimos en la estructura del conocimiento de la investigación sobre el perfil general de los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos y, específicamente, en el municipio de Feira de Santana en lo que respecta a diferentes pertenencias, principalmente étnico-racial, apoyado en los presupuestos de Miguel Arroyo , Natalino Silva y Paulo Freire; A la luz de las concepciones de Nilma Lino Gomes, Kabenguele Munanga, Lilia Schwarcz, Abdias do Nascimento , Sueli Carneiro y Silvio Almeida, abordamos el análisis de la trayectoria de lucha de los negros por el acceso a la educación hasta la consecución de la ley 10.639/ 03, la política pública en el proceso de lucha antirracista en el contexto de la EJA, finalmente, tratamos la parte teórica sobre la gestión escolar a partir de los conceptos de Henrique Paro, Heloísa Luck y Carlos Libâneo y buscamos identificar los facilitadores y obstáculos encontrados por la dirección escolar para la implementación de la ley 10.639/03 en el contexto de EJA en dos escuelas municipales de Feira de Santana a través del análisis de los entrevistados.Frente a los resultados, percibimos que a pesar de más de dos décadas de promulgación de la ley 10.639/03, existe una gran necesidad de discutir sus desarrollos en el ámbito educativo, su proceso de implementación enfrenta mucha dificultad y complejidad, evidenciada en la falta de inversión y voluntad política en este empeño que requiere un contacto directo de los educadores con el tema de las cuestiones étnico-raciales. Los órganos competentes, como el Ministerio de Educación, no realizan acciones que contemplen la implementación de la Ley 10.639, desde la falta de formación continua específica para educadores, hasta la no disponibilidad de materiales didácticos y pedagógicos que den soporte, principalmente, a los que están en el ambiente escolar. Identificamos que los directivos de las escuelas investigadas, a pesar de la falta de apoyo, dentro de sus posibilidades, buscan incluir el tema en los Proyectos Políticos Pedagógicos y Currículos de las escuelas que administran, aunque no podemos considerarlo como una implementación de la ley, cumplen su compromiso con una sociedad marcada por las diferencias sociales.

Palabras clave: Ley 10.639/03. Educación de Jóvenes y Adultos. Gestión escolar

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENARAB	Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	COrona VIRUS Disease (Doença do Coronavírus) – 2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNB	Frente Negra Brasileira
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPS	Instituto de Psicologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCIELO	Brasil Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

UEFS      Universidade Estadual da Bahia  
UFBA      Universidade Federal da Bahia

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01-</b> Número de matrículas na EJA considerando o sexo e cor/raça na Bahia.....	21
<b>Tabela 02-</b> Número de estabelecimentos municipais de ensino que ofertam a EJA em Feira de Santana no período de 2017 a 2020 .....	42
<b>Tabela 03-</b> Número de matrículas na EJA em Feira de Santana, na rede municipal, de acordo com a faixa etária no período de 2017 a 2020 .....	45
<b>Tabela 04 -</b> Número de matrículas realizadas na EJA de acordo com o Sexo e Cor /Raça em Feira de Santana, na rede municipal, de 2017 a 2020 .....	46

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS .....</b>	<b>26</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAL</b> <b>.....</b>	<b>35</b>
3.1 CAMINHOS, CONQUISTAS E DESAFIOS DA EJA .....	36
3.2 O PERFIL DOS SEUS EDUCANDOS .....	43
<b>3.2.1 Diferentes pertencimentos: Social, econômico e étnico-racial .....</b>	<b>43</b>
<b>4 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 COMO POLÍTICA PÚBLICA</b> <b>IMPORTANTE NO PROCESSO DA LUTA ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA</b> <b>EJA: SEU MARCO LEGAL E HISTORICIZAÇÃO .....</b>	<b>54</b>
4.1 A LEI 10.639 COMO LEGITIMAÇÃO DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE LUTA DOS MOVIMENTOS NEGROS E SUA INSTITUIÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA .....	56
4.2 A LEI 10.639 E A PROMOÇÃO DO ANTIRRACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR .....	66
<b>4.2.1 Mitos, conceitos e teorias sobre a população negra .....</b>	<b>67</b>
<b>4.2.2 O racismo e suas facetas .....</b>	<b>71</b>
<b>4.2.3 A escola na construção da educação antirracista .....</b>	<b>74</b>
<b>5 A GESTÃO E A IMPLEMENTAÇÃO A LEI 10.639 NA EJA: POSSIBILIDADES E</b> <b>LIMITES.....</b>	<b>80</b>
5.1 LEI 10.639 :CONHECIMENTOS, CONCEITOS E IMPORTÂNCIA.....	80
5.2 AÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI.....	82
<b>5.2.1 Formação dos profissionais da educação para o estudo das relações étnico-raciais:</b> <b>rompimento com o currículo eurocêntrico e educação antirracista .....</b>	<b>84</b>
<b>5.2.2 Docentes e alunos: Acolhimento das questões étnico-raciais.....</b>	<b>86</b>
<b>5.2.3 Projeto Político Pedagógico (PPP) e a 10.639.....</b>	<b>88</b>

<b>5.2.4 O racismo e suas formas de manifestação no contexto escolar.....</b>	<b>95</b>
5.3 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639: ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES .....	100
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE A</b> - Termo de autorização da instituição coparticipante.....	116
<b>APÊNDICE B</b> - Termo de Concessão.....	117
<b>APÊNDICE C</b> - Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido.....	118
<b>APÊNDICE D</b> - Roteiro de Entrevista às Gestoras.....	122
<b>APÊNDICE E</b> - Roteiro referente à pesquisa documental.....	124
<b>ANEXO A</b> - Parecer Consubstanciado do CEP.....	125

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema das relações/questões<sup>1</sup> étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos, inicialmente, se apresentou no período da graduação em Licenciatura em Pedagogia, realizada na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), localizada no município de Feira de Santana-BA, após cursar dois componentes curriculares: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Relações Étnico-Raciais na Escola. As leituras e discussões realizadas durante as aulas das referidas disciplinas oportunizaram reflexões e o desejo de conhecer um pouco mais sobre o perfil dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, da realidade histórica e social da população negra, bem como, das situações enfrentadas por essa população na esfera educacional.

Após um estágio realizado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos de duração curta de uma semana e com intervenção de um dia, identifiquei que sua composição era majoritariamente negra. Isso despertou, portanto, o desejo e também a necessidade de fazer um estudo abarcando essas duas temáticas. Deste modo, saliento a importância de trabalhar as relações étnico-raciais nesse contexto, buscando potencializar a história da população negra trazendo para tanto a importância da Lei 10.639/03 como forma de introduzir no currículo conteúdos e discussões a respeito desta história. Este ato legislativo altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e institui no currículo oficial da rede de ensino da Educação Básica a obrigatoriedade da temática História da África, Cultura Afro Brasileira e Africana nas Instituições de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares (Brasil, 2003).

Como fruto dessas reflexões, nasceu um estudo monográfico no ano de 2012, o qual foi realizado em duas escolas do município de Feira de Santana, que ofertavam a Educação de Jovens e Adultos. As estratégias utilizadas para a coleta dos dados foram as observações das aulas, entrevistas com professoras das turmas e também análise dos livros utilizados na EJA. Diante da análise dos dados, ficou constatado que a temática não era trabalhada com esses alunos jovens e adultos. Algumas professoras, todas eram mulheres, desconheciam completamente a existência da Lei 10.639/03. Outras, por sua vez, sabiam muito superficialmente sobre o que ela tratava.

Um fator que chamou bastante atenção naquela época foi que, apesar de passados quase dez anos da homologação da Lei 10.639/03, ainda havia desconhecimento por parte das

---

<sup>1</sup> O termo relações étnico- raciais, algumas vezes, vai ser encontrado como questões étnico- raciais.

professoras e das gestoras da escola (apenas diretoras e vice-diretoras). Essa falta de conhecimento pela gestão foi identificada no momento em que, oficialmente, apresentou-se a temática da pesquisa, o que levou à verbalização dessas gestoras sobre o não conhecimento e, também, de questionamentos acerca do conteúdo da lei.

Tal fato despertou anos mais tarde, 17 anos após a sanção da Lei 10.639/03 e 8 anos da realização da monografia, a preocupação em pesquisar como essa questão está sendo gerida na atualidade. Isso desencadeou, portanto, a seguinte questão: Como a gestão escolar tem contribuído, ou não, para garantir a implementação da Lei 10.639/2003 no contexto da EJA? Importante ressaltar que a pesquisa foi realizada no mesmo município, Feira de Santana, na Bahia.

Na perspectiva de ampliar os conhecimentos acerca do objeto de estudo, algumas buscas foram feitas no sentido de encontrar produções que se debruçassem sobre a temática. Constatamos que, ao tratar de relações étnico-raciais na EJA, ainda são poucas as produções e as referências à Lei 10.639/03. Os dados encontrados por meio da pesquisa de cunho bibliográfico, a qual teve como suporte os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalhos (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), referentes às temáticas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18) e Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21), são evidências disso.

Podemos perceber como as temáticas estão sendo abordadas por meio das análises dos trabalhos submetidos e aprovados nas reuniões científicas nacionais da 34ª e a 38ª reunião, compreendidas entre os anos de 2011 e 2017. Vale salientar que os trabalhos da 39ª reunião não constam, pois não estão disponíveis para consulta.

A maioria das produções que estavam no Grupo de Trabalho com a temática Educação de pessoas Jovens e Adultos (GT 18) tratavam de questões outras que não tinham como foco as relações étnico-raciais. No Grupo de Trabalho da Educação e Relações Étnico-raciais (GT 21), as produções estavam voltadas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Raríssimos estudos estavam trazendo a Educação de Jovens e Adultos como foco da investigação, assim como referências à implementação da Lei 10.639/03.

Na 34ª reunião (2011), que teve como tema “Educação e Justiça Social” e foi sediada em Natal - RN, encontramos 2 produções que traziam pontos sobre a temática em questão. No GT 21, identificamos referências à implementação da Lei 10.639 em escolas públicas; no entanto, o público-alvo não era a modalidade da Educação em questão. O artigo tinha como

título ‘*Considerações sobre a (não)implementação da Lei 10.639/03 em escolas públicas do município do Rio de Janeiro*’ (Souza, 2011). Um outro trabalho, ‘*Relações étnico-raciais na Educação Profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores*’ (Valentim, 2011), abordava as relações étnico-raciais voltada para a formação continuada de professores.

Não encontramos, dentre os trabalhos produzidos para a 35ª Reunião ocorrida em Porto de Galinha-PE em 2012, a qual abordava a Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI, artigos que tratassem da relação entre a Educação de Jovens e Adultos e relações étnico-raciais, nem algum que fizesse referências à Lei 10.639/03.

A 36ª reunião, realizada no ano de 2013 em Goiânia -GO, abordou o tema ‘*Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais*’. Dos 12 artigos analisados, no GT18, nenhum contém o tema em questão; apenas há um, com o título ‘*Estado do conhecimento sobre EJA, TIC’S e suas interfaces na região metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros?*’ (Da Silva, 2013), que se preocupou em investigar em que condições a Educação de Jovens e Adultos tem sido pesquisada em teses e dissertações com ênfase na juventude negra. Neste sentido, o autor traz a conclusão de que, dos 57 trabalhos analisados, apenas um aborda a referida temática. Já no GT 21, foi encontrado o artigo ‘*A (in)visibilidade da juventude negra na EJA: percepções do sentimento fora do lugar*’ (Da Silva, 2013), que aponta “como os jovens negros significam o seu processo de escolarização e vivência na EJA”.

Na reunião realizada em Florianópolis-SC em 2015, a 37ª, com tema ‘*Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*’, foram encontradas duas produções que trouxeram a temática que nos propomos a estudar; no entanto, o foco não é na gestão escolar. Um dos trabalhos, intitulado ‘*Educação de Jovens e Adultos e religiosidades de matrizes africanas: Afirmação de identidade e demarcação da diferença*’ (Oliveira, 2015), disponível no GT18, aborda a Educação de Jovens e Adultos, EJA, em um espaço não escolar, o Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB), mas tem como foco seus arranjos espaciais, o lugar simbólico ocupado pela professora e o material didático usado em sala de aula. O outro artigo, ‘*O enraizamento institucional da Lei nº. 10.639/2003 na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*’ (Da Rocha, 2015), GT21, expõe os resultados de uma pesquisa de mestrado em educação que verificou a implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica, tendo como público-alvo alunos entre 12 e 14 anos cursando o 8º Ano do Ensino Fundamental.

Na última reunião analisada, a 38ª, realizada em São Luís do Maranhão- MA em 2017 e que versava sobre a '*Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência*', constavam, no GT 21, da Educação e Relações Étnico-raciais, produções com recortes para a Educação Infantil, Quilombola, Indígena e educação superior.

Outras fontes de pesquisa foram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes e os periódicos da plataforma Scielo. A busca foi realizada a partir da utilização de quatro descritores contemplam o objeto de estudo desse trabalho: Lei 10.639 e Educação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos e a questão étnico-racial; Gestão e a Implementação da Lei 10.639; e Gestão na Educação de Jovens e Adultos.

A partir do descritor 'Lei 10.639 e Educação de Jovens e Adultos' na BDTD, encontramos seis dissertações; No entanto, destes estudos, apenas dois possuíam correlação com o objeto de estudo pretendido nesta pesquisa:

A primeira, intitulada '*Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pretagogia e produção didática para implementação da Lei 10.639/03 no projovem urbano*' (Alves, 2015), apresenta que a maioria dos alunos que compõem a EJA se auto afirmam negros e negras, sendo assim, marcados e marcadas pelas desigualdades sociais e o racismo em suas diferentes formas. A Lei nº 10.639/03 é uma maneira de ressaltar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, mas ainda encontra desafios para sua implementação na EJA.

A segunda dissertação encontrada, nomeada como '*A compartimentação curricular na implementação da Lei 10.639/2003 em uma escola estadual de Ponte Nova – MG*' (Carvalho, 2019), possui convergências com o que nos predispomos a pesquisar, já que analisa as dificuldades de implementação da Lei 10.639 de forma interdisciplinar, porém no Ensino Médio regular da rede estadual de ensino.

A pesquisa no Scielo nos indicou um artigo, '*Processos de Afrobetização e Alfabetização de (Re) Existências na Educação de Jovens e Adultos*' (Santos; Dantas, 2020). O estudo traz o recorte das relações raciais no contexto da EJA no Brasil, partindo das determinações da Lei 10.639/03, e aponta como resultado que a Educação de Jovens e Adultos, por ser constituída majoritariamente por negros e negras, pode ser entendida como uma ação

afirmativa, a qual visa corrigir distorções e reparar injustiças históricas. Esse referido resultado corrobora, portanto, dados trazidos neste texto.

Com o descritor ‘Educação de Jovens e Adultos e a questão étnico-racial’ na BDTD, duas dissertações foram encontradas, mas com objetivos diferentes do que propõe o nosso estudo. A dissertação ‘*EJA e educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/Distrito Federal*’ (Ferraz, 2016), traz a seguinte questão: “como identificar discursos e representações sobre o negro e realizar proposta interventiva com as demandas da realidade para o problema do racismo na EJA?”. A outra dissertação já foi comentada no descritor anterior. Já no Scielo, nenhum artigo foi encontrado com essas temáticas.

Utilizando o descritor ‘Gestão e a Implementação da Lei 10.639’, encontramos duas dissertações: ‘*A compartimentação curricular na implementação da Lei 10.639/2003 em uma escola estadual de Ponte Nova – MG*’ (Carvalho, 2019), já citada no primeiro descritor anteriormente apresentado, e ‘*Estudo de caso da implementação da temática: história e cultura afro-brasileira em uma unidade de educação infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte*’ (Sena, 2015), que teve como objetivo analisar a implementação da Lei 10.639/03 em escola de Educação Infantil, buscando perceber como as proposições curriculares se articulam com o conteúdo da Lei 10.639/03, como esses conteúdos estavam sendo trabalhados e analisar as ações propostas pela equipe gestora para implementar a Lei 10.639/03, que tipo de trabalhos vinham sendo realizados pelos professores e a articulação com o projeto político pedagógico (PPP). A produção possui bastante semelhança com o objetivo que pretendemos pesquisar; entretanto, se diferencia pelo público alvo.

Partindo para os artigos, apenas um, ‘*A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica*’ (Passos; Santos, 2018), foi encontrado. Este artigo aborda a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos realizada entre coordenação pedagógica e professores, enfocando a educação das relações étnico-raciais e a superação dos desafios que se colocam para a modalidade da EJA.

Por fim, a partir do descritor ‘Gestão na Educação de Jovens e Adultos’, foram encontradas, na BDTD, três dissertações e uma tese e, no Scielo, 12 artigos. Produções essas que não possuem aproximações com a abordagem desse estudo.

Esse levantamento, embora ainda limitado, reafirma que a temática das relações étnico-raciais ainda é pouco pesquisada no contexto da Educação de Jovens e Adultos, bem como

quando se trata da implementação da Lei 10.639/03. Somado a isso, há lacunas referentes a forma como a gestão escolar tem conduzido para a efetivação da lei no contexto da referida modalidade. Contexto esse que é importante ressaltar, pois é permeado pela população negra, configurando-se fundamental trazer essas relações como centro do processo educativo numa perspectiva de concepção de escola pública como espaço democrático capaz de viabilizar e promover a superação do processo excludente vivenciado por essa parcela da sociedade.

O Brasil, país composto por uma grande pluralidade étnico-racial e cultural, acompanha em cada época mudanças de cunho econômico, ideológico, tecnológico, científico e político que ocorrem na sociedade, as quais refletem diretamente na esfera educacional. Nesse sentido, a sociedade tem exigido mudanças que possam abarcar a grande diversidade que a constitui, requisitando de o sistema educacional trazer para o centro das discussões e reflexões a temática das relações étnico-raciais. Essa medida consiste em fator urgente e de grande relevância nas instituições escolares, destacamos aqui aquelas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos, objetivando a qualidade educacional. Para isso, faz-se necessário pensar em um currículo e propostas político-pedagógicas voltadas para promoção da equidade racial, da valorização da diversidade étnico-racial e do respeito às diferenças.

Dentro desta composição do país, a Bahia representa o estado com maior população negra, a qual ainda continua sendo predominante na referida modalidade da educação pública. Isto pode ser confirmado por meio dos dados encontrados na Sinopse Estatística da Educação Básica Brasileira nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020, analisando o número de matrículas na EJA considerando o sexo e cor/raça na Bahia, os quais serão apresentados nas tabelas abaixo.

**Tabela 01** - Número de matrículas na EJA considerando o sexo e cor/raça na Bahia.

Cor/raça	Ano/sexo							
	2017		2018		2019		2020	
	F	M	F	M	F	M	F	M
<b>Branca</b>	7.628	8.660	7.847	8.692	7.406	8.141	7.095	7.733
<b>Preta</b>	22.795	25.041	23.438	25.701	22.067	25.535	22.233	23.390
<b>Parda</b>	78.763	84.533	78.942	85.397	75.385	82.808	75.106	80.430
<b>Amarela</b>	758	822	748	766	822	855	845	815
<b>Indígena</b>	847	922	753	903	914	1.075	880	944

<b>Não Declarada</b>	59.358	70.874	2.769	3.002	54.065	62.559	50.590	56.651
<b>Total</b>	170.149	190.852	169.072	189.754	160.659	178.973	156.749	169.963
<b>TOTAL</b>	<b>361.001</b>		<b>358.826</b>		<b>339.632</b>		<b>326.712</b>	

Fonte: INEP (2017,2018,2019,2020)

A análise dos dados nos permite perceber a enorme disparidade entre a relação da quantidade de estudantes de cor branca e preta que fazem parte da EJA, ratificando que há a predominância negra nesse espaço. Compreendemos que esse fato ocorre como resquício de um passado colonial que, desde sempre, negou o acesso dos negros e negras aos bancos escolares e, quando o teve, ocorreu de forma precária, mostrando-se a “continuidade de uma lógica da oferta da educação institucionalizada na qual, seja por meio da interdição ou da exclusão do processo de instrução/escolarização, os negros são o grupo social mais vulnerável” (Passos, 2012, p. 3).

Em virtude disso, faz-se necessário que a escola aponte novos caminhos políticos e metodológicos que contemplem as relações étnico-raciais no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), já que a inclusão significa aprender com a diversidade. Posto que, nesse contexto da diversidade, reconhecemos que a história e a cultura africana (e indígena) deveriam ser consideradas desde os primórdios da formação dessa nação. No entanto, a população negra há séculos é vítima da exclusão, do preconceito e contínua discriminação. É imprescindível uma educação que propicie a reflexão da população brasileira acerca da sociedade em que estão imersos, para entenderem a situação em que se encontram histórica e socialmente, bem como dar contornos positivos às suas histórias e valorizar suas raízes.

Nessa linha, questões relacionadas a marcadores de diferenças foram sendo colocadas como foco das formulações na política brasileira e também a existência de políticas públicas contra as desigualdades étnico-raciais na educação, a exemplo da Lei 10.639/03, ratificada na Lei 11.645/08, apontadas como importantes para os processos de socialização. Estas leis significam o reconhecimento da importância de se atentar para o combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação existentes na sociedade brasileira, com o objetivo de reduzir significativamente as desigualdades, para assim reverter essa realidade de exclusão da população negra (Brasil, 2003). Ou seja, diminuir essas desigualdades, tanto em situação econômica, quanto acadêmica, dentre outras, em relação aos brancos dentro da sociedade.

De tal modo, a LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi alterada com o ART. 26-A, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional para abarcar as Leis 10.639 e 11.645, acima citadas. Ficando da seguinte forma:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Redação dada pela Lei nº 11.645, 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Redação dada pela Lei nº 11.645, 2008).

A Lei 10.639/03, que foi alterada pela Lei 11.645/08, se insere nas políticas públicas educacionais, já que visa o resgate de valores históricos, sociais e antropológicos das populações afro-brasileiras e indígenas, contribuindo para romper com práticas eurocêntricas, combater o racismo, a discriminação e reparar erros históricos cometidos e silenciados por anos da história brasileira. É importante destacar que a sanção dessa lei representa um ganho da luta dos movimentos sociais, destacando-se o Movimento Negro (Pereira, 2017).

A escola tem o importante papel de promover as referidas ações, viabilizadas por uma gestão escolar democrática e participativa, ou seja, que, de forma colaborativa, toma decisões, organiza, participa e dirige as políticas educacionais, as quais desenvolvem, nesse contexto, o comprometimento com a formação da cidadania (Coutinho, 2000). Esse modelo de gestão faz parte das mudanças advindas da redemocratização do país, com novo modelo político, que trouxe a necessidade de profundas modificações nos variados espaços sociais, incluindo a escola. Esta, por sua vez, deveria basear-se nos princípios de equidade<sup>2</sup> e igualdade, os quais fundamentam a democracia e se constituem em valores essenciais para a construção de políticas públicas que visem a reparar danos sociais. Nesta perspectiva, a educação formal passou por variadas transformações em 1988, exigindo da gestão escolar diferentes posturas frente aos novos saberes concernentes à diversidade.

---

<sup>2</sup> A equidade passa pela ratificação do desfavorecimento enfrentado por pessoas e grupos que necessitam de atenção e condições diferenciadas a fim de que possam colocar-se em posição de igualdade diante de seus pares (LÜCK, 2009).

Para tanto, é essencial que os participantes desse processo estejam conscientes da importância da união em seus objetivos, os quais devem priorizar a qualidade da educação. A escola passa a ter a responsabilidade de gerenciar o processo de organização e gestão pedagógica, o qual inclui a implementação do projeto pedagógico, exigindo da comunidade escolar o compromisso com o processo de uma gestão democrática, atuando criticamente a partir de uma atividade reflexiva (Paro, 2006). Logo, a gestão democrática pressupõe a participação efetiva não somente da equipe diretiva, mas professores, funcionários, pais, estudantes e todos aqueles que, de certa forma, fazem uso da escola (Paro, 2006).

Segundo Libâneo e Benno Sander, a gestão escolar, então, possui um papel determinante para e na implementação das políticas públicas educacionais, junto com a colaboração de toda a comunidade escolar, pois sua competência perpassa pelas seguintes dimensões que a estruturam: pedagógica, administrativa, financeira, jurídica e político-participativa.

A partir dessas reflexões iniciais, este estudo provocou novas indagações das ideias tecidas no decorrer do texto. Surgiram as seguintes indagações: Como as relações étnico-raciais estão sendo trabalhadas na EJA? De que modo a gestão escolar tem incorporado a temática das relações étnico-raciais no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovendo a efetivação da Lei 10.639/03? Quais os desafios encontrados pela gestão escolar para a implementação dessa Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos? Tais questionamentos serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa.

Entendemos que esse estudo é de grande importância social e acadêmica, pois a temática abordada pode contribuir para uma visão de uma educação antirracista, mostrando a importância da gestão escolar nesse processo. Além disso, pode despertar nos leitores um olhar mais crítico e situado historicamente em relação à modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Este trabalho também pode colaborar também como fonte de leitura que permita uma reflexão coletiva nas escolas municipais e estaduais, bem como nas instâncias públicas envolvidas, para que repensem como as políticas públicas de ações afirmativas estão sendo implementadas. Um exemplo é a Lei 10.639, que contribui para a construção de uma educação antirracista e é crucial para a formação cidadã dos sujeitos.

Assim, objetivo geral proposto é analisar em que medida a gestão escolar tem contribuído para a implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas escolas no município de Feira de Santana. Como objetivos específicos, buscamos conhecer o perfil dos educandos da Educação de Jovens no que se refere aos diferentes

pertencimentos, especialmente étnico-raciais; analisar a trajetória de luta do povo negro por acesso à educação até a conquista de Lei 10.639; e identificar os elementos facilitadores e os dificultadores encontrados pela gestão escolar para a implementação da Lei 10.639/03 no contexto da EJA em duas escolas municipais de Feira de Santana.

A estrutura da dissertação está contemplada da seguinte maneira: Introdução, seguida de três capítulos teóricos, sendo o último a análise dos dados, e, por fim, as considerações finais. No primeiro capítulo, abordamos o perfil dos Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com recorte para o pertencimento étnico-racial, de forma global e local, destacando o município de Feira de Santana, intitulado ‘A Educação de Jovens e Adultos e a relação étnico-racial’. O segundo capítulo, ‘A implementação da Lei 10.639/03 como Política Pública importante no processo de luta antirracista no contexto da EJA: Seu marco legal e historização’, discorremos sobre a luta do movimento negro até a conquista da Lei 10.639/03. No último capítulo, desenvolvemos reflexões acerca dos dados oportunizados pelas escolas, lócus da pesquisa. Buscamos compreender melhor os elementos que contribuíram para implementação da lei ou dificultaram a ação, e este capítulo recebeu o por título ‘Como a gestão implementa a Lei 10.639 na EJA: Possibilidades e limites definidos’.

Para compreensão da abordagem deste estudo, exploramos os conceitos. A continuidade do desenvolvimento do trabalho requer uma compreensão aprofundada do que são e como se caracterizam as relações étnico-raciais. Nesta perspectiva, esclareceremos alguns termos e conceitos que se associam a essa tessitura, visto que, “a discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos” (Gomes, 2005, p. 39).

Deste modo, mobilizaremos adiante conceitos essenciais para o entendimento acerca do que propõe a pesquisa. São eles: epistemicídio, discriminação, preconceito, racismo, educação antirracista, Educação de Jovens e Adultos e gestão escolar democrática.

## 2 ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS

A construção de narrativas que desqualificam culturas e conhecimentos que não sejam de origem europeia justificaram ou legitimaram a inferiorização da cultura e conhecimentos relativos à população negra. Destarte, Santos, Pinto e Chirinéa, 2018, argumentam que:

A invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas, constituindo, desse modo, o que se tem denominado epistemicídio. (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 954)

O epistemicídio representa um dos instrumentos mais eficazes e de longa duração da dominação étnico-racial, pela negação que “empreende da legitimidade” dos meios de conhecimento, deste conhecimento construído pelos grupos dominados e, por consequência, de seus membros como sujeitos de conhecimento (Santos, 1997). Assim,

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2005, p. 97).

Desta forma definido, esse conceito nos leva a apreender as múltiplas formas em que se manifestam as contradições vividas pela população negra no que tange à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo. Nos permite organizar esse conjunto de questões a partir de uma “concepção epistemológica norteadora da produção e reprodução do conhecimento” que determina as relações acima elencadas, bem como a percepção do sistema educacional sobre os educandos e educandas que fazem parte da população negra (Carneiro, 2005, p. 97).

Esse processo “é uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta” (Carneiro, 2005, p. 97). Logo, a falta de conhecimento sobre o outro lado dos fatos gera o preconceito racial.

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (Gomes, 2005, p. 54).

O desinteresse em ter contato com estes fatos, pelo motivo de colocar suas concepções como única verdade, sem respeitar o outro, induz conseqüentemente à discriminação racial. Entendemos que,

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. Devemos tomar cuidado, entretanto, para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito (Gomes, 2005, p. 55).

À medida que se faz um julgamento de algo como negativo, a tendência é discriminar, diferenciar, e é isso que ocorre justamente quando a cor da pele é o fator responsável por essa diferença.

Nesta perspectiva, temos a prática do racismo que,

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 (Gomes, 2005, p. 52).

O racismo se manifesta de formas relacionadas, sendo caracterizadas como racismo individual, institucional e estrutural. A primeira é evidenciada através de atos discriminatórios praticados por uma pessoa contra a outra, chegando a atos de violência como agressão física, patrimonial e até homicídio (Gomes, 2005). Diante disso, surge a seguinte ponderação:

Quando se limita a olhar sobre o racismo a aspectos meramente comportamentais deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças do racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados homens bons (Almeida, 2005, p.28-29).

Essa reflexão corrobora para o avanço dos estudos teóricos acerca das relações étnico-raciais trazendo à tona uma visão mais ampla, a partir da percepção da existência de “práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com seu apoio indireto” (Gomes, 2005, p. 53).

Ou seja, de que o racismo não é definido apenas por comportamentos individuais, mas como reflexo do modo como as instituições podem atuar, levando, mesmo que de forma indireta, desvantagens e privilégios oriundos da raça. Isso constitui o racismo estrutural (Almeida, 2018). Este pode ser manifestado através da segregação da população em “determinados, bairros, escolas, empregos,” bem como pelos livros didáticos e pela mídia,

quando retratam a população negra, assim como outros grupos marcados por uma história de exclusão, sendo retratada de forma negativa e equivocada (Gomes, 2005). Assim, é imprescindível não só o combate ao racismo, mas uma educação antirracista pois,

[...] prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em práticas as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos (Cavalleiro, 2001, p. 157).

Nesta perspectiva, podemos destacar a necessidade de uma educação antirracista na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a qual sua trajetória foi marcada por uma visão marginalizada, rotulada, resumida como medida compensatória e seus sujeitos comparados a um “câncer social”. Para tanto, é fundamental:

A realização de um trabalho pedagógico que discuta a questão racial nas práticas da EJA carrega em si uma complexidade, ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão pedagógica dessa questão nos currículos e práticas EJA, é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na Educação de Jovens e Adultos por meio dos sujeitos, que participam das práticas educativas voltadas para jovens em todo o país. (Galvão; Di Pierro, 2005, p. 93).

De tal modo, deve-se analisar a Educação de Jovens e Adultos fazendo relação direta à forma como a sociedade está estruturada. A existência dos cursos de alfabetização de adultos atribui-se à falta de oportunidades educacionais que garantam às crianças o acesso e sua permanência na escola, acrescentando os altos índices de evasão e repetência demonstrados nas estatísticas educacionais.

Portanto, é necessário superar a visão reducionista à qual essa modalidade foi sujeita por décadas, na busca de “garantir direitos específicos de um tempo de vida”, “dos sujeitos que os vivenciam” (Arroyo, 2005). Ou seja, escolares, levar em consideração aspectos “na vivência dessas pessoas no trabalho, na cultura, os aprendizados que já possuem e as questões de raça e gênero” (Silva, 2009, p. 63).

Reconhecer a EJA como direito exige entender o seu campo de lutas e conquistas históricas pelo direito a educação, com vista à promoção da dignidade humana. É nesse contexto, portanto, que educar não se reduz a escolarizar, uma vez que é por meio da educação que se espera garantir a formação de cidadãos críticos e participativos na tomada de decisão da sociedade. Nesse sentido, fica como desafio à modalidade Educação de Jovens e Adultos criar estratégias de emancipação dos sujeitos envolvidos (Silva, 2009, p. 69).

Ao considerarmos essas demandas que garantam a qualidade da EJA, a gestão escolar<sup>3</sup> deve cumprir um papel importante e necessário, entendendo-a como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (Libâneo, 2007, p. 324). Esse “processo de tomada de decisões deve acontecer de forma coletiva, propiciando aos integrantes do grupo discussão e deliberação conjunta” (Oliveira; Menezes, 2018, p. 5).

De tal modo, a gestão escolar, de forma política e democrática, “estrita vínculos com a comunidade escolar e os pais.” Já que “o princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos” (Oliveira; Menezes, 2018, p. 5). É importante ressaltar também que:

A gestão democrática da escola não é apenas, nem sobretudo, um problema organizacional e de gestão, mas antes uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia e a participação. Com efeito, a gestão democrática implica a assunção de especiais responsabilidades na organização e no governo das escolas, tendo em vista concretizar o direito à educação, não só na lógica da provisão pública, mas também na lógica da promoção dos direitos humanos e da participação dos implicados na organização e gestão da educação (Lima, 2018, p. 26).

Assim, uma gestão escolar democrática deve ser exercida por meio da efetiva participação da comunidade nas ações e decisões da escola, sendo a autonomia e a participação fatores essenciais para a construção de um espaço escolar democrático. Portanto, assumir a função de dirigente escolar pressupõe a busca por garantir uma atuação como uma liderança que fortaleça a democracia. Cabe a direção atuar não como meros administradores, mas como gestores que procuram atender a comunidade escolar considerando as demandas e interesses dos diferentes segmentos. (Libâneo, 2007; Lück, 2007; Paro, 2008; Vasconcellos, 2009).

O caminho para a efetivação da democracia na escola começa pela efetiva atuação do conselho escolar e do conselho de classe, além da atualização e avaliação coletivas e periódicas do PPP. A partir desses mecanismos, é possível a escola repensar suas funções sociais e os seus princípios (emancipação, inclusão, democracia, liberdade e autonomia) e, portanto, priorize o antirracismo em seu projeto institucional. Contudo, é necessário se atentar a um grande perigo:

---

<sup>3</sup> Utilizaremos aqui gestão escolar ao invés de administração escolar por coadunarmos com a concepção sociocrítica trazida por Libâneo (2007) em detrimento do conceito tecnicista e baseado na autoridade que define o paradigma da administração escolar (Santos Filho, 1998).

o de se prender à tarefa de “fazer a escola funcionar”, relegando seu sentido mais profundo de gestão escolar (Vasconcellos, 2009). Posto que a gestão escolar precisa estar adequada à realidade da escola, conhecendo a cultura dos sujeitos do espaço para construção de vínculo entre a comunidade escolar. Isso consiste em um fator primordial para uma educação de qualidade, pois atende aos objetivos de uma gestão democrática.

Para isso, temos o Projeto Político Pedagógico (PPP) como um dos elementos da gestão democrática, o qual deve ser construído de maneira participativa e coletiva. Este documento constitui em um dos instrumentos para que a escola construa sua identidade, ou seja, para que possa exercer seu “direito a diferença, a singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação” (Veiga, 2003, p. 30-31). O PPP deve nortear o trabalho da escola, conduzindo as ações para o futuro com base na presente realidade e sua história.

O PPP pode então ser caracterizado como um movimento de luta pela democratização da escola. Para isso, é necessário enfrentar o desafio da educação emancipatória, tanto nas formas de organizar o processo de trabalho pedagógico quanto repensar as estruturas de poder (Veiga, 2003, p. 276-277).

Nesta perspectiva, as escolas devem constituir-se em espaços próprios à produção de conhecimento, visando combater essas estruturas de poder. Isso implica formar sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, conscientes sobre o seu papel na sociedade e da realidade econômica, social e política as quais estão inseridos.

A investigação realizada foi de natureza empírica, destacando-se predominantemente pela abordagem qualitativa. Essa escolha possibilitou adentrar mais profundamente no tema em evidência, considerando que os objetivos propostos demarcaram um espaço de investigação que, ao mesmo tempo, exigiu uma aproximação mais contextualizada com a realidade estudada. A análise não se deteve a dados numéricos como centro do processo, mas concentrou-se na compreensão do que foi pesquisado. Ou seja, a abordagem qualitativa dependeu muitos fatores, “tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (Gil, 2002, p.133).

A pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 1994, p. 21). Esta modalidade de pesquisa foi escolhida porque exigiu

o contato direto com o ambiente pesquisado, neste caso, as gestoras (vice-diretoras), e à análise após a coleta de dados.

Desta forma, Ludke e André (1986, p. 1) apresentam que: “para realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Isto significa a construção de uma amostra, ou seja, uma parte do saber. Tal conhecimento não é apenas fruto da curiosidade, inquietação e da atividade investigativa do pesquisador, mas sim da continuação do que foi elaborado e sistematizado pelos que já trabalharam no assunto anteriormente.

Foram utilizados como instrumentos e procedimentos no desenvolvimento dessa pesquisa a análise de documentos e realização de entrevista semiestruturada com as gestoras de duas escolas da rede pública municipal de Feira de Santana, Bahia, que ofertam a EJA - município onde resido e que atuo como professora efetiva da rede. Os documentos escolhidos para análise foram os Planos de Gestão e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das unidades escolares selecionadas. Entretanto, apenas o PPP nos foi disponibilizado para análise neste estudo.

A escolha pela entrevista semiestruturada se deu pelo fato de este instrumento possibilitar, através das questões abordadas, ampliar a conversa, dando margem ao entrevistador saber mais a respeito do que pensa o entrevistado. De acordo com Manzini (1990/1991):

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzini, 1990/1991, p. 154).

Nesta perspectiva, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152). “A estratégia para a realização de entrevistas em levantamentos deve considerar duas etapas fundamentais: a especificação dos dados que se pretendem obter e a escolha e formulação das perguntas” (Gil, 2002, p. 117). As perguntas contidas na entrevista obedecerão a uma ordem lógica, contendo um “roteiro com perguntas principais complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (Manzini, 1991, p. 154). Os dados foram áudio gravados, transcritos e sujeitos à análise do conteúdo.

As entrevistas concedidas pelas gestoras foram analisadas e confrontadas com o Projeto Político Pedagógico. Assim, realizamos a análise de como as questões étnico-raciais são trabalhadas nesses espaços escolares, buscando a efetivação da Lei 10.639, que está apresentada no último capítulo. Essa análise é realizada numa perspectiva de ressignificação do papel da gestão diante das necessidades encontradas na Educação de Jovens e Adultos, ajudando a complementar e refletir com mais profundidade os dados levantados nas entrevistas com as gestoras escolares.

Os roteiros de entrevistas semiestruturados para as gestoras das escolas escolhidas no município de Feira de Santana, que atendem à EJA, seriam enviados eletronicamente por conta da impossibilidade de contato físico advinda da pandemia. No entanto, devido a alguns contratempos na aprovação do trabalho pelo comitê de ética, conseguimos realizar essas entrevistas de forma presencial. O roteiro abordou informações de perfil, conhecimentos, percepções, valores, hábitos e atitudes sobre a temática das relações étnico-raciais, assim como suas visões sobre as práticas pedagógicas, na perspectiva da Lei 10.639/03, na escola pública em que estão gerindo.

As unidades de ensino<sup>4</sup> selecionadas foram: Escola Municipal A, a qual localiza-se em um dos bairros mais populosos do município, próximo ao centro e a Escola Municipal B, situada em uma região mais periférica. Destaco que a escolha das unidades escolares não seguiu critérios específicos, mas ocorreu devido à proximidade e à disponibilidade das escolas em aceitar a realização da pesquisa.

Durante a fase exploratória, ou seja, “período de investigação informal e relativamente livre” (Gil, 2002, p. 130), ficou evidenciado, no diálogo com a diretora da primeira escola citada, que todas as informações referentes ao turno noturno, período que atende a Educação de Jovens e Adultos, deveriam ser obtidas por meio da vice-diretora, pois esta que se fazia presente na escola nesse período. Na segunda escola citada, a diretora verbalizou que, em parceria com a vice-diretora, estariam disponíveis para participarem da pesquisa, disponibilizando as informações e/ou materiais necessários.

É imprescindível ressaltar que os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa precisaram ser alterados diante do cenário atual que se encontra o país, o que impossibilitou ter um contato nas unidades escolares visando fazer observações e ter uma aproximação mais direta com o universo a ser estudado. Inicialmente, pensou-se em utilizar a

---

<sup>4</sup> Foram usadas letras aleatórias para designar cada instituição, objetivando manter um posicionamento ético.

observação da prática dos professores, entrevista com os mesmos, e também entrevistas com os alunos, o que acabou ficando inviável. Dessa forma, restringiu-se à conversa e entrevista com integrantes da gestão das instituições pesquisadas.

Após a coleta de dados, procedemos à análise, um processo que pode ser definido como “uma sequência de atividades que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (Gil, 2002, p. 134). Na presente pesquisa, realizou-se a categorização dos dados, que consiste na organização das informações para que possam ser tomadas as decisões e alcançadas conclusões a partir deles, contrastando-os com o referencial teórico para a interpretação dos dados (Gil, 2002).

A partir das entrevistas, construímos a caracterização de cada profissional entrevistada. Para preservar suas identidades, denominamos como: Bell Hooks, a vice-diretora da escola A e de Petronilha, a vice-diretora da escola B.

Bell Hooks é uma mulher que se autodeclarou negra, possui 39 anos, graduação em Psicologia e em Pedagogia, Pós-graduada em Psicopedagogia, e uma trajetória de 14 anos de docência na Educação Básica, sendo 6 anos na Educação de Jovens Adultos e 3 anos na gestão. O cargo de gestão não foi ocupado por eleição, mas sim por indicação.

Petronilha tem 33 anos, se autodeclara parda, é licenciada em Pedagogia e já trabalha na Educação Básica há 11 anos, sendo 3 anos dedicados à docência na Educação de Jovens e Adultos e 4 anos na gestão da escola. O cargo na gestão foi ocupado por meio de eleição.

Sobre o momento das entrevistas, declaramos que as mesmas ocorreram em momentos e locais distintos. Petronilha nos convidou para a realização da entrevista em sua residência, enquanto Bell Hooks nos recebeu no consultório em que atende seus pacientes em terapia, demonstrando bastante interesse pelo tema. Todas as entrevistas ocorreram em ótimas condições acústicas, sem interferências externas, e foram muito tranquilas, deixando as participantes confortáveis. Dados importantes e relevantes foram trazidos para o desenvolvimento do nosso trabalho, que foi estruturado da seguinte forma.

Aproveito aqui para compartilhar um pouco das minhas angústias durante o processo de escrita, o qual coincidiu com a pandemia da COVID-19. O isolamento trouxe para mim, e creio que para todos, um vazio imenso. Senti-me muitas vezes solitária, e o saldo das perdas que sofremos foi incalculável. Tive a necessidade de me reconectar várias vezes com tudo aquilo que fazia sentido e tinha importância para mim, pois o “novo normal” não tinha nada de normal.

A perda de pessoas amadas acirrou ainda mais a sensação de impotência que me afligia e, na verdade, despertou sentimentos diversos, onde a coragem dava lugar ao medo a todo instante.

Foram dias e momentos muito difíceis em que escrever um parágrafo tornou-se uma tarefa quase “impossível”. No entanto, segui acreditando que conseguiria, mesmo diante de tantas adversidades, pois o meu desejo de realizar um sonho projetado há anos era o que me impulsionava a caminhar, ainda que a passos lentos e pequenos. Hoje, sinto-me confortada em saber que, em meio às lágrimas derramadas nos momentos de dor, tensão e aflição, passei por uma “gestação” turbulenta. Mas, enfim, o parto chegou e, com ele, o alívio de quem conseguiu cumprir a missão.

### 3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhes derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (Freire, 1987, p. 20).

De acordo com Freire (2006) e Brandão (2008), a educação deve ser propiciadora de modificação do sujeito para atuar no espaço onde está inserido e se reconhecer como parte integrante da sociedade. Conforme a sua função social, a escola é o espaço que deve promover a superação do processo de exclusão ao qual algumas populações foram submetidas, em especial a negra. Logo, “se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas esta, entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade” (Paro, 1998, p. 2).

A Educação de Jovens e Adultos não foi inicialmente direcionada para tal finalidade, sendo marcada por um caráter supletivo, compensatório e emergencial. Ou seja, as legislações apregoavam formar para a cidadania, mas o ensino estava voltado para o mercado de trabalho. Em consequência disso, a EJA ainda se restringe à alfabetização, escolarização, sistematização de conteúdo, destoando, na prática, do que e como deveria atender a esse público, na sua maioria pertencente à população negra. Isso se deve ao fato do Brasil, última nação do ocidente a abolir a escravatura entre o fim do século XIX e início do XX, não ter criado condições para a inserção digna da população negra na sociedade.

Diante do referido contexto, a EJA tem sido foco de estudos, os quais evidenciam as suas distintas e diversas mazelas, demonstrando que há um quadro insatisfatório quanto ao atendimento a seu público. Este, com baixo nível de escolaridade e pertencente a um coletivo social que não se enquadra no dito “padrão da normalidade” deixando, portanto, de cumprir o que está preconizado na Constituição Federal de 1988. Deste modo,

Nos anos mais recentes a configuração do campo da EJA traz consigo discussões tensas. A principal delas é que os processos de escolarização da EJA não deveriam se limitar à transmissão de conteúdos disciplinares escolares e, conseqüentemente, desprezar outras experiências educativas sendo que algumas delas herdeiras da educação popular (Silva, 2009, p. 63).

Os sujeitos da referida modalidade buscam no espaço escolar a apropriação de saberes que possibilitem exercer os seus direitos de cidadãos, os quais lhes foram historicamente negados, e também melhor qualificação para o trabalho. Assim, é imprescindível compreender a EJA como uma modalidade da educação, com suas características próprias, caminhos e conquistas, que precisa atender aos seus sujeitos com eficiência e eficácia. Portanto,

[...] reconhecer na EJA a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial da sociedade brasileira significa superar aqueles aspectos que são a marca dos processos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, da hegemonia autoritária da matriz cultural de raiz europeia, branca (Santos; Passos, 2018, p. 7).

Dessa forma, possibilitando-os sair da condição de oprimido<sup>5</sup> imposta, justificada no fato de se distanciarem dos padrões de uma sociedade desigual e hierárquica.

## 2.1 CAMINHOS, CONQUISTAS E DESAFIOS DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos foi delineada a partir de uma necessidade de alfabetizar indivíduos que não tiveram oportunidade de estudar na infância, ou ainda, aqueles que, por algum motivo, abandonaram a escola. Paiva (1973) salienta que:

A EJA é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários (Paiva, 1973, p. 16).

A referida modalidade foi se desenvolvendo em determinados momentos históricos do Brasil, estes caracterizados por mudanças econômicas e sociais. Como destaca Paiva (1987, p. 19): “as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais”. Dessa maneira, passou por inúmeras transformações, estagnações e avanços ao longo da história, apresentando, em sua maior parte, uma condição de exclusão desses indivíduos jovens e adultos.

Segundo Arroyo (2011):

Talvez a característica marcante do momento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e semeadura será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos a boa vontade e a improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta

---

<sup>5</sup> Todos aqueles que vivenciam de diversas formas a violenta vocação de “ser menos”, como distorção do ser mais. (FREIRE, 1987).

uma das marcas da história da EJA: identificação, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais (Arroyo, 2011, p. 19-20).

Por muito tempo, essa educação voltada para os jovens e adultos esteve direcionada por preceitos tecnicistas, ou seja, de atender à demanda capitalista, para o mercado de trabalho, se colocando a serviço da classe dominante. Isso a caracterizou como uma educação dominadora (Freire, 2003). A preocupação era apenas com o aprender a decodificar, ler e escrever, deixando à margem a educação cidadã necessária para que esses sujeitos entendam qual o seu papel social (Freire, 1996).

É importante compreender que:

Não é possível conceber a educação sem identificar o educando como sujeito do ato educativo, identificar não só um sujeito que conhece, mas que vive, age e constrói história, determinando os rumos da sociedade. À medida que os homens exercem sua ação eficaz sobre o mundo, na intenção de transformação pelo seu trabalho, refletindo sobre seu fazer, vão tomando consciência de si e do mundo e se constituindo como sujeito de seu próprio ser (Freire, 1992, p. 115).

Para isso, é necessário a existência de propostas curriculares condizentes com o perfil dos sujeitos jovens, adultos e idosos inseridos na modalidade, que possam atender e potencializar os seus saberes e vivências de mundo. Além disso, não devem favorecer a manutenção da desigualdade, visto que a escola é um ambiente de construção de valores. Enfim, uma educação de qualidade pautada nos princípios democráticos de igualdade de direitos.

Nesse campo dos direitos, a Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, apelidada de “Cidadã”, dedicou à população de jovens e adultos o direito ao Ensino Fundamental, institucionalizando-o como um direito público e subjetivo e visando também à erradicação do analfabetismo. Assim, a educação de jovens e adultos foi reconhecida como um direito de cidadania, o que pode ser considerado como um grande avanço da EJA (Brasil, 2000). Ou seja,

A preocupação com o reconhecimento da educação dos jovens e adultos como um direito, e não como compensação ganha expressão e visibilidade por parte do Poder Público a partir da redemocratização do país, na década de 1980. O marco histórico dessa retomada da EJA na esfera política e nas políticas públicas educacionais é a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Silva, 2009, p. 63).

Como precursora de conquistas educacionais, a nova Constituição Federal de 1988 exigiu também modificações nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual só foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Esse documento ratificou os seus princípios

direcionados à EJA, exigindo abordagens teórico-metodológicas e processos de avaliação diferenciados. No entanto, não foi suficiente para que se cumprisse a meta determinada.

Na busca também da garantia da modalidade como direito, surge a resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução CNE/CEB nº 11/2000. Esta apresenta fundamentos conceituais da EJA que direcionam a prática pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem, e o sistema de avaliação, buscando desenvolver ações que contribuam para enfrentamento das dificuldades como problemas de aprendizagem, repetência, evasão escolar dentre outras que permeiam a esfera escolar.

Para tanto, a resolução apresentou três funções básicas da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. Estas funções ensejam garantir uma oferta de qualidade que repare a ausência da educação formal para os sujeitos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade certa, ou ainda, daqueles que necessitaram evadir dela por várias vezes e diversos motivos. Ou seja, as condições oferecidas não suprem as necessidades desses indivíduos, a exemplo da pequena estrutura escolar, infraestrutura precária além de ter o conflito entre educação e trabalho em que as condições de vida impõem a opção pelo trabalho. O cumprimento dessas funções é de fundamental importância, pois viabilizam as adequações necessárias à oferta da modalidade. Diante disso faz-se necessário explicá-las.

A função reparadora se apresenta como forma de garantir um direito que é inerente a todos os indivíduos, “um bem real, social e simbolicamente importante,” que é a educação. A equalizadora refere-se à igualdade de oportunidades que viabilizem a esses sujeitos uma maior inserção no mercado de trabalho e, portanto, na vida social. Por fim, a qualificadora se dispõe a propiciar o direito continuado do estudo oferecido, bem como, a qualidade, favorecendo uma educação permanente.

Nesse sentido, o parecer é uma resposta a:

[...] Uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...] em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...] (Brasil, 2000, p. 5).

A Educação de Jovens e Adultos deve ser uma possibilidade de resgate à educação, que é um direito social. Ou seja, precisa de uma atenção para as pessoas jovens e adultas, objetivando a garantia do seu direito ao conhecimento, assim como a valorização da sua cultura.

De tal maneira, a Lei 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação (PNE) também teve um papel de destaque nesse processo, proporcionando direitos educativos para o público da

EJA. O mesmo definiu 26 metas consideradas prioritárias para o decênio (2001-2011), dentre as quais se incluíam a erradicação do analfabetismo em uma década, bem como assegurar, num prazo mínimo de cinco anos, a oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental para a metade da população.

Percebe-se, com os dispositivos legais acima citados, uma tentativa política voltada para a inclusão do indivíduo jovem e adulto, tendo como “ponto chave” para isso uma educação que assegure aos mesmos as condições primordiais para que, de fato, isto ocorra, e garantias que já haviam sido instituídas. Dessa maneira, os documentos apresentam metas importantes para a consolidação da educação escolar a todos os indivíduos. Porém, ao fazer uma análise do meio social em que estamos inseridos, fica evidente que a maioria das metas estabelecidas não se cumprem, são fruto de muitas disputas e apresentam contradições.

Observa-se que entre o processo da educação de adultos e a EJA nos dias atuais, é evidente que esteve sendo deixados de lado aspectos imprescindíveis para a formação cidadã, como o despertar do senso crítico e conscientização social. Isto contribui para que a Educação de Jovens e Adultos seja vista ainda como uma modalidade que visa corrigir a distorção idade/série e possibilitar o retorno e a conclusão do Ensino Fundamental e Médio desta população socialmente excluída. Uma vez que,

Mais de três décadas depois, e mesmo após a promulgação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394, a cultura escolar brasileira ainda se encontra impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural (Pierro, 2005, p. 118).

Isto se configura em elemento importantíssimo para que os sujeitos jovens e adultos possam reconstruir sua história no sentido de diluir o processo discriminatório que sempre a regeu, buscando meios pelos quais possibilitem contemplar as diversidades encontradas em seu contexto e favorecendo para que a emancipação de fato ocorra.

É no cenário atual de discussões sobre políticas públicas de reparação direcionadas à população negra que a Educação de Jovens e Adultos se constitui num tema em foco também, devido à sua clientela, composta em sua maioria por pretos e pardos. Posto que,

Todo conjunto de ações políticas, públicas e privadas, de caráter compulsório, que tem com o objetivo corrigir desigualdades necessita ser abarcado pela EJA, por seu caráter de transformação da sociedade por meio de ações de inclusão social e garantia de igualdade de oportunidades para todos, possibilitando que os (as) historicamente excluídos (as) estejam presentes neste espaço-tempo de educação a que tem direito (MEC, 2006, p. 107).

Pois, o Brasil se desenvolveu apresentando formas excludentes no que concerne à educação. Uma vez que, limitava o acesso da população à escola, bem como impedia a permanência dos indivíduos na mesma, especialmente da população negra. Não se admitia escravos nas escolas na época da colônia, e quando a educação passou a ser um direito assistido a todos, como forma de impossibilitá-los a ter acesso a tal bem, restringia-se o ensino dos mesmos apenas ao período noturno. De acordo com o Decreto nº 7.031 de setembro de 1878, os negros poderiam frequentar o período noturno. No entanto, a população negra dependia do querer e boa vontade dos seus patrões e seus senhores, bem como das condições físicas, depois de um dia de trabalho árduo ou até mesmo noites, o que também contribuía e dificultava seu acesso às escolas.

De tal modo, é fundamental a luta por políticas públicas na EJA que busquem efetivar o direito à educação, assegurando o acesso e permanência dos alunos na escola, com sucesso, e dando legitimidade à educação de qualidade independentemente da idade dos indivíduos e de suas especificidades. Isso representa um processo emancipatório que implica em ultrapassar o ato de aquisição de leitura e da escrita. O fortalecimento dessas políticas é vital para que a EJA supere a visão de que são políticas e programas emergenciais, consolidando-se em políticas mais efetivas. Priorizando o contexto no qual os sujeitos estão inseridos, essas políticas devem ser monitoradas e avaliadas durante todo o processo, ou seja, da execução, implementação e desenvolvimento.

Reconhecer que a luta pelo direito à educação está para além da educação é muito importante, pois implica na “produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social”. Em que os educandos da EJA seguem constituindo-se enquanto sujeitos conhecedores dos seus direitos e deveres, de modo a exercer a cidadania.

Partindo para o contexto no município de Feira de Santana, traremos aqui um pouco da estrutura da EJA de acordo com o que está explicitado no Plano Municipal de Educação (PME). As informações trazem de que há um quadro expressivo de falta de política para educação de jovens e adultos, de ações efetivas para garantir aos educandos a permanência na escola. Na

verdade, a tímida iniciativa da rede municipal de organizar formações para os professores não atende a grande necessidade de se reconfigurar a EJA na educação municipal (Feira de Santana, 2016).

Salienta que as escolas que atendem a EJA precisam garantir, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, ações educativas coerentes para a modalidade. Assegurar currículos específicos que respeitem os saberes socialmente construídos pelos seus sujeitos e desenvolvam as metodológicas adequadas aos tempos humanos, superando a prática de adaptação de currículos infanto-juvenis na educação dos jovens, adultos e idosos (Feira de Santana, 2016).

Aponta que, enquanto política social, cabe ao poder público garantir a sua efetivação da EJA, atendendo às especificidades da modalidade, reconhecendo e promovendo, aos seus coletivos, uma educação que propicie uma formação crítica e libertadora. Historicamente e nos dias de hoje, a EJA é tratada nas redes de ensino como uma educação de menor importância. Ainda há escolas que não são organizadas e estruturadas para atender o público da EJA; os professores não são preparados para atender os estudantes de forma a respeitar os seus tempos humanos. É comum a adaptação de currículos infanto juvenis para a educação dos jovens e adultos (Feira de Santana, 2016).

Evidencia que, infelizmente, a política de EJA ainda não se efetivou em sua plenitude, pois nela existem muitas lacunas frente ao direito à educação de qualidade para todos. O acesso, que era tido como garantia, hoje está comprometido devido ao fechamento de muitas escolas de EJA no Brasil. Há um grande distanciamento entre o que consta dos documentos de referência e princípios desta política e o efetivado na prática vivenciada no contexto das escolas no município. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos em Feira de Santana deve ser reconhecida como um direito fundamental para a conquista da cidadania e de melhoria na qualidade devida da população (Feira de Santana, 2016).

Diante das considerações encontradas no PME e buscando de ter um uma visão mais ampla acerca do atendimento da EJA no referido município, trouxemos aqui, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica no Brasil, a quantidade de estabelecimentos de ensino que ofertam a EJA, no caso, municipais, conforme a tabela abaixo:

**Tabela 02-** Número de estabelecimentos municipais de ensino que ofertam a EJA em Feira de Santana no período de 2017 a 2020.

<b>Ano</b>	<b>Zona Urbana</b>	<b>Zona rural</b>
<b>2017</b>	18	17
<b>2018</b>	19	14
<b>2019</b>	18	12
<b>2020</b>	18	11

Fonte: INEP (2017,2018,2019,2020)

Consequentemente a quantidade de turmas reduziram também, principalmente na zona rural nos mesmos anos:

- 2017, existiam 157 turmas: 89 na zona urbana e 68 na zona rural (INEP, 2017);
- 2018. existiam 115 turmas de EJA, em que 80 estavam na zona urbana e 35 na zona rural (INEP, 2018),
- 2019, foram reduzidas para 112, mantendo a quantidade de turmas na zona urbana e reduzindo para 32 na Zona rural (INEP, 2019).

Essa redução da quantidade de oferta de escolas destinadas a educação de jovens e adultos representa um retrocesso diante do histórico de lutas da EJA, somado à precariedade do ensino e à falta de respeito aos sujeitos dessa modalidade, que precisam ser reconhecidos como sujeitos de direitos que de fato são. Na verdade, deveria existir um aumento dessa oferta, com ensino de qualidade e infraestrutura adequadas para atender esse público que foi alijado da vida educacional.

Destarte,

Defender que os direitos dos jovens e adultos à educação sejam garantidos como direito público significa entender que suas vidas são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação. Essa rigidez foi consolidada quando o sistema escolar estava distante de ter como preocupação a garantia do direito à educação dos setores populares. Para estes, essa rigidez é excludente. Nega seus direitos. Dificilmente construiremos formas públicas da garantia do direito à educação dos jovens e adultos populares sem termos coragem de rever a rigidez de nosso sistema escolar, se não investirmos em torná-lo realmente público (Arroyo, 2011, p. 47).

A Educação de Jovens precisa ainda superar muitos desafios, apesar das suas conquistas. Infelizmente, as iniciativas nessa modalidade caminham, na grande maioria, à margem do processo educativo brasileiro, pois as propostas do governo são criadas visando as necessidades políticas de cada sistema ideologicamente dominante.

Por sua vez, não é de interesse abarcar a parcela com maiores “problemas”. Esta depende realmente de vontade política para sua melhoria, bem como para a consolidação como educação de qualidade que busca contemplar os anseios dos sujeitos nela inseridos. Sujeitos esses com os quais a sociedade possui uma dívida educacional, histórica e social muito grande, estando diretamente ligada com o pertencimento socioeconômico e étnico-racial desses sujeitos.

## 2.2 O PERFIL DOS SEUS EDUCANDOS

### 2.2.1 Diferentes pertencimentos: Social, Econômico e Étnico-Racial

“O Movimento negro pleiteia que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social” (Gomes, 2011, pág. 111).

Ao analisarmos a história e os sujeitos da educação de jovens e adultos, percebemos que há uma ligação no que concerne à relação étnico-racial. Pois, os indivíduos que estão inseridos nela fazem parte da população negra, ou seja, do povo que, por inúmeras causas, esteve excluído do processo educacional (Arroyo, 2006). Em vista disso, pensar a realidade da EJA é pensar a realidade desses coletivos excluídos pela sociedade e pela educação dos jovens e adultos trabalhadores, que muitas vezes estão na informalidade, subempregados, pobres, negros e oprimidos (Gomes, 2006).

A Educação de Jovens e Adultos é permeada por uma diversidade de sujeitos, com suas trajetórias de vida pessoal, profissional, condição socioeconômica e estruturas de aprendizagens muito particulares. São pessoas que possuem conhecimentos acumulados ao longo de sua existência; algumas que conseguiram estudar durante um período da infância, mas tiveram que abandonar a escola por diversos motivos, desde a distância da sua casa à escola até terem que trabalhar para ajudar no sustento familiar ou ser único provedor. Outras pessoas que não conseguiram nem frequentar a escola, fatores que contribuem para aumentar as taxas de analfabetismo.

É importante ressaltar que o analfabetismo consiste em uma problemática vinculada à história do Brasil, e seu grau varia nas regiões conforme o seu nível de desenvolvimento socioeconômico. A EJA abarca um número significativo de brasileiros que, além de lhe ter sido

negado o acesso a uma educação de qualidade, tiveram muitos outros direitos sociais cerceados. Foram restringidos os seus direitos individuais, como moradia, saúde de qualidade, segurança, sendo estigmatizados pelo analfabetismo e pela posição social que ocupam, devido à condição econômica e sua cor/raça. “Tal fenômeno não pode ser interpretado desassociado do passado colonial vivenciado no Brasil com uma herança histórica de exclusão dos negros da educação formal” (Santos; Dantas, 2020, p. 4).

As referidas necessidades básicas são garantias fundamentais ao desenvolvimento da cidadania na sua forma plena, condição essencial à inserção social dos indivíduos de forma participativa. Dessa forma, bem atendidas, corroboram para o processo de emancipação desses sujeitos. Posto que,

Em um país em que o acesso à educação é seletivo, guardando simetria com as profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas, como é o caso do Brasil, a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos (Di Pierro, 2005, p. 1120).

A EJA possui uma infinidade de contextos no que concerne a aspectos socioculturais, idade, inserção ou não no mundo do trabalho, local de moradia. Conforme Arroyo (2005, p. 33): os sujeitos pertencentes a ela, historicamente, "são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência", e seu "nome genérico", "oculta essas identidades coletivas".

A citada modalidade educacional é permeada por indivíduos que foram impedidos de participar ativamente nas esferas culturais, sociais e políticas da sociedade.

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. (Paiva, 1983, p. 19).

Trazendo para a realidade do município de Feira de Santana, de acordo com informações encontradas no Plano municipal de Educação (2011-2021)<sup>6</sup>, muitos jovens, adultos e idosos compõem um numeroso grupo de populares que não tiveram o direito e acesso à educação formal nos tempos e idades defendidas como ideais, ou que não obtiveram oportunidades educativas adequadas para atender as realidades de seus modos de vida.

Nesta perspectiva, o crescimento de adolescentes que chegam a EJA anualmente, é possível perceber a distorção de idade/ano ocorrida no Ensino Fundamental I e II que não pode ser resolvida transferindo essas crianças e adolescentes para a modalidade da EJA. Um desrespeito à infância e a adolescência. É preciso considerar a importância de uma oferta de ensino específica para esse público (Feira de Santana, 2016).

A tabela a seguir representa o número de matrículas na EJA em Feira de Santana, levando em consideração a faixa etária nos anos de 2017, 2018 e 2019. Ela se traduz na constatação do preconceito e da discriminação racial.

**Tabela 03-** Número de matrículas na EJA em Feira de Santana, na rede municipal, de acordo com a faixa etária no período de 2017 a 2020.

<b>Faixa etária</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
<b>Até 14 anos</b>	41	38	29	58
<b>15 a 17 anos</b>	2.604	2.731	2.740	2.529
<b>18 a 19 anos</b>	3.5496	3.428	3.261	3.200
<b>20 a 24 anos</b>	4.090	4.180	3.611	4.082
<b>25 a 29 anos</b>	1.328	1.357	1.154	1.243
<b>30 a 34 anos</b>	962	1.067	766	819
<b>35 a 39 anos</b>	818	840	689	659
<b>40 ou mais</b>	1.577	1.851	1.639	1.574

Fonte: INEP (2017,2018,2019,2020)

Os dados da tabela acima nos informam que a maioria do(a)s estudantes que compõem a EJA na rede municipal de Feira de Santana se concentram na faixa etária de 20 a 24 anos. Isso pode trazer alguns indicadores, como evasão durante o processo escolar na idade certa, pelo motivo de ter que trabalhar muito cedo, muitas vezes na informalidade, para ajuda na renda familiar. Isso pode ter contribuído para uma trajetória escolar interrompida pelas sucessivas reprovações, levando a ultrapassarem a idade estabelecida no turno diurno.

O município de Feira de Santana, a EJA é formada, na sua maioria, por populares que sofrem nas suas experiências sociais a não garantia do direito a educação, assim como muitos

<sup>6</sup> E também no anexo Lei nº 3651- 2016 do Plano Municipal de Educação.

outros direitos, negando-lhes o direito maior de respeito da dignidade humana (Feira de Santana, 2016).

É preciso considerar outras políticas para compreender e respeitar a EJA, sobretudo as políticas de combate à discriminação racial, visto que a maioria dos sujeitos escolares da EJA é de homens negros e mulheres negras (Feira de Santana, 2016). Tal fato pode ser ratificada por meio das tabelas a seguir das matrículas realizadas na EJA, considerando relação Sexo e Cor /Raça:

**Tabela 04** -Número de matrículas realizadas na EJA de acordo com o Sexo e Cor /Raça em Feira de Santana, na rede municipal, de 2017 a 2020.

Cor/raça	Ano/sexo							
	2017		2018		2019		2020	
	F	M	F	M	F	M	F	M
<b>Branca</b>	169	214	176	174	164	185	195	185
<b>Preta</b>	980	1.275	1.072	1.114	1.087	1.322	1.145	1.241
<b>Parda</b>	2.442	2.960	2.513	2.738	2.652	3.224	2.752	3.011
<b>Amarela</b>	19	22	17	21	23	21	19	19
<b>Indígena</b>	19	19	10	13	12	14	12	10
<b>Não Declarada</b>	3.282	3.615	2.769	3.002	3.225	3.563	2.698	2.877
<b>Total</b>	6.911	8.105	6.557	7.062	7.163	8.329	6.821	7.343
<b>TOTAL</b>	<b>15.016</b>		<b>13.619</b>		<b>15.492</b>		<b>14.164</b>	

Fonte: INEP (2017,2018,2019,2020)

Os dados acima revelam um pouco as marcas do preconceito e da discriminação racial, nessa maior presença da população negra na EJA, confirmando, a partir das matrículas por sexo e cor/raça, que há uma predominância de indivíduos pretos e pardos compondo essa modalidade em Feira de Santana. Podemos observar também que o número de matrículas de homens negros é maior que a de mulheres negras.

Isto reafirma que essa composição majoritariamente de pretos e pardos, ou seja, pela população negra, é reflexo do racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira, uma

herança histórica que coloca em desvantagens e em condição de vulnerabilidade esses sujeitos e sujeitas.

De tal modo, necessita-se de um olhar mais crítico para essa educação oferecida, a qual deveria ser meio para a inclusão social e econômica, mas que vem contribuindo para perpetuar e reforçar a exclusão da população negra no Brasil. “Se observado o currículo, constata-se que os conhecimentos são hegemonicamente de base eurocêntrica, contribuindo para o tratamento desigual na escolarização da população negra ao não levar em conta as histórias e culturas afro-brasileiras, africanas” (Dos Santos; Passos, 2018 p. 3).

A questão racial é de grande importância para se pensar a EJA, pois verificou-se durante a história que os negros foram excluídos do direito à educação e, quando a ela tiveram direito, ocupavam as piores escolas a nível de estrutura física e pedagógica, com jornadas mais curtas, rotatividade de professores, bem como não qualificação dos destes profissionais, e isso ainda se perpétua, causa que justifica os sujeitos educandos da EJA. Nesta perspectiva,

Revela-se a continuidade de uma lógica da oferta da educação institucionalizada na qual, seja por meio da interdição ou da exclusão do processo de instrução/escolarização, os negros são o grupo social mais vulnerável (Passos, 2012, p. 3).

Estas são características ainda muito marcantes na EJA atualmente, ainda que iniciativas políticas tenham surgido.

As pessoas jovens e adultas são sujeitos que possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversos. Juventude e vida adulta na EJA apresentam especificidades e são marcadas pela diversidade (Silva, 2009, p. 66).

Analisar em cima dessa realidade a proporção de evasão escolar desse público certamente esteja ligada a um problema de origem econômica. Porém, é necessário não descartar a probabilidade de estar relacionada ao o racismo estrutural, causa mais justificável. E para combatê-lo, é imprescindível ações educacionais como: transformações culturais que incluam a temática do racismo, participação dos negros em espaços de representação.

Não se pode esquecer que,

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagens em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos;

de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas - entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA (Ministério da Educação, SECAD, 2008, p. 14).

A educação é o grande alicerce para que haja essa valorização da população negra, ou seja, para promover a desconstrução do ideário que foi construído social e culturalmente. Nesse sentido, é fundamental quebrar preconceitos e estereótipos, bem como rejeitar estigmas e valorizar a história de cada um. Desta forma: “Uma prática pedagógica que promova a autoestima deve necessariamente estar comprometida com o respeito do indivíduo e suas relações coletivas” (Cavalleiro, 2001, p. 163).

De tal maneira, se faz necessária na realidade da EJA, pois muitos já se encontram desestimulados diante do seu histórico de vida, bem como do seu presente. Posto que a maioria são trabalhadores que não enxergam a possibilidade de ascensão social, materializando assim a ideia que sempre foi disseminada no Brasil, em relação a esses sujeitos, ou seja, de que estes são incapazes. Sujeitos em que:

Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais (Arroyo, 2011, p. 24).

É preciso que haja novas abordagens no processo de ensino, ou melhor, que se ofereçam condições para que o mesmo se efetive com qualidade, por meio da construção de um currículo que priorize a diversidade cultural. Portanto, para que se consiga é necessário: “[...] uma postura de combate às práticas racistas e discriminatórias no interior da escola. Isto representa a desconstrução de narrativas dominantes e racistas através das quais o racismo se perpetua em nosso país” (Gomes, 2006, p. 35).

As condições históricas evidenciam a necessidade de construção de uma escola inserida na perspectiva de respeito à diversidade, entendida como uma ampliação dos princípios democráticos a partir de dispositivos pedagógicos, culturais, participativos e administrativos. Assim, a lógica do respeito à diversidade humana e cultural é compreendida como um desejo de conquista da equidade. Logo, a equidade passa pela ratificação do desfavorecimento enfrentado por pessoas e grupos que necessitam de atenção e condições diferenciadas, a fim de que possam colocar-se em posição de igualdade diante de seus pares (Lück, 2009, p. 33-34).

Silva (2009) traz uma colocação muito pertinente quanto ao número significativo de jovens e adultos negros que estão inseridos na EJA:

A seguinte indagação parece ter uma resposta clara: para onde retornam os jovens negros que são excluídos dos processos de escolarização regular? As poucas pesquisas sobre EJA e questão racial existentes permitem-nos ponderar que, no Brasil, esse segmento deve estar localizado na EJA. Isso quer dizer que o campo da EJA possui como uma de suas características fundamentais não somente o recorte socioeconômico e geracional, mas, também, o racial. E mais, quando se discute a EJA como um direito, não se pode esquecer de que esse direito também está articulado à luta pelo direito à diferença (Silva, 2009, p. 68).

Tratar da questão étnico-racial na Educação, especificamente na EJA, significa um avanço qualitativo e positivo também para os (as) brancos (as). Posto que, esses sujeitos

[...] passam por um processo afirmativo diante da ancestralidade negra, da presença do negro na sua história familiar e na sua conformação como sujeitos [...]. A negritude deixa de ocupar o lugar da negatividade e passa a ser motivo de orgulho para negros e brancos (Gomes, 2005, p. 95).

Ao contrário do que pensam muitos educadores(as), ressignificar positivamente a ancestralidade negra e trabalhar a questão étnico-racial na educação, e na EJA em específico, é contribuir para a emancipação e respeito à diversidade de alunos (as) negros (as) e não negros (as). Isso perpassa por trazer a história da população negra, diferente daquelas contadas em livros com figuras estigmatizadas, abordando-o como escravo e não, como indivíduo submetido à escravidão. Ou seja, desconstruir o ideário negativo na perspectiva de autoafirmação dos indivíduos, reflexão e reconhecimento enquanto sujeitos históricos de direitos.

Diante disso, as ações afirmativas no âmbito educacional surgem como forma de resposta às lutas de grupos sociais, ou seja, de “populações que vivem em situações de vulnerabilidade social” (Brasil, 2003, p. 5).

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem se constituído em uma alternativa para a população negra, em especial para os jovens, que expressam que a escola é parte constitutiva de seus projetos de vida. Isso ocorre por conta das acentuadas desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negro(a)s, resultantes do racismo, implicando nas diferenças de oportunidades nos mais diversos setores da vida e nas formas de tratamento específico à população negra (Hasenbalg, 1979).

Percebe-se que muitas vezes a população negra é excluída no ensino regular e redirecionados à EJA, modalidade que tem seu valor por ser uma tentativa de inclusão e oportunidades a aqueles que, por diversos motivos, não conseguiram realizar seus estudos.

O racismo estrutura as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e incide perversamente sobre a população negra, determinando suas condições de existência por gerações. Ao se constituir como um elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das instituições, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para 53,6%1 da população brasileira dos na idade considerada adequada (Dos Santos; Passos, 2018, p. 2).

Estudar a EJA e a Educação das relações étnico-raciais está diretamente relacionado com os seus sujeitos, considerando que essa modalidade foi criada para uma parcela específica da sociedade. Mesmo diante dessa problemática, a discussão sobre esse tema não tem tido amplitude. A EJA é destinada a um público que “provém de famílias de baixa renda, é negro ou vive nas zonas rurais do Nordeste do país” (Galvão; Di Pierro, 2007, p. 62). Um público cujas “chances de permanecer analfabeto são muito maiores” do que as das pessoas de classe alta, brancas e das zonas urbanas, privilegiado no ambiente escolar” (Galvão; Di Pierro, 2007, p. 62).

Reconhecer seu potencial e capacidade, percebendo que o ideário de incapacidade foi construído por aqueles que não querem perder o privilégio e desejam a manutenção da sociedade da forma que está posta. Já que são, e mantêm a ideia de inferiorização do negro. De tal modo, perpetuar a ideia de que são inferiores e de que precisam estar subjugados à condição que se encontram, como saldo da escravidão.

Portanto, é fundamental trabalhar com esses indivíduos através de um olhar de luta, de não aceitação do que está posto. Potencializar esses indivíduos para que acreditem que são capazes de mudar sua história, perceberem e se conscientizarem que são sujeitos de direitos. Enfim, buscar um processo de redefinição da identidade dos indivíduos dessa modalidade, tentando encontrar o reconhecimento da sua diversidade sociocultural, o sentimento de pertença e o embate existente do paradigma compensatório.

Dialogicamente, a gestão escolar pode desenvolver habilidades venham a causar uma transformação social, um incentivo para que os sujeitos queiram mudar sua realidade. Ou seja, por meio de um olhar mais sensível, identificando e valorizando as diversidades que estão inseridas na sua escola, podendo atuar e implementar seu interesse nos assuntos educacionais e entender seu papel para um futuro promissor.

Porém, é preciso entender que existem desafios e impasses das políticas públicas na superação da posição que a educação de jovens e adultos ocupa, percebidas desde a reforma educacional da segunda metade da década de 1990. A escola, como espaço sociocultural, tem

a obrigação de tratar essas questões no sentido analítico e reflexivo das questões sociais, visando uma sociedade melhor e mais digna. Nesta perspectiva, as políticas de ações afirmativas se traduzem como forma de não só garantir direitos, mas também de cumprir, afirmar e reafirmar para os sujeitos que tiveram seus direitos negados e negligenciados historicamente, sofrendo preconceitos e discriminações.

Os movimentos negros, de mulheres, dentre outros têm travado em todo território brasileiro discussões acerca da Educação Antirracista. Na busca de alternativas para melhorar as condições sociais e econômicas dos indivíduos que fazem parte desses grupos, os coletivos menos desfavorecidos, na tentativa de promover o crescimento social e humano como formas mais consistentes, direcionando sem distinção de raça, cor, gênero, condição social ao caminho da cidadania.

Deste modo,

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos (...). Superar a ideia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos frequentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres. Que coletivos são esses? É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais. Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos. Um ponto que chama muito a atenção nesses coletivos é a luta por sua identidade, a luta por sua cultura: cultura negra, memória africana, memória quilombola, memória do campo, memória das mulheres, memória dos atingidos por barragens. Essas são as grandes questões que eles colocam. Mas, quando chegam à escola, ninguém lembra que é atingido pela barragem, que é quilombola, que é do campo, que é do MST, não importa (Arroyo, 2011, p. 15-16).

Assim, a implementação de escola democrática, participativa e plural voltada para a Educação de Jovens e Adultos perpassa por apresentar uma proposta político-pedagógica antirracista, antidiscriminatória, que venha dialogar com o mundo do trabalho e, deste modo, reafirme os sujeitos da EJA como produtores de culturas e protagonistas no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar e nos diversos espaços, formal e não formal.

Nesse sentido, a Lei 10.639 surge como fruto da luta antirracista do Movimento Negro e institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos sistemas de ensino. A qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, nos seus artigos 26 e 79, tornando então obrigatório o ensino desta temática nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio nos sistemas públicos e privados. No entanto, a lei não determina que haja uma disciplina específica para trabalhá-la, e sim que seja abordada interdisciplinarmente, principalmente em artes, literatura e história do Brasil.

Através da Lei 10.639/03, conseguiu-se nesta área um grande espaço para a valorização do povo negro dentro da sociedade. Assim, políticas públicas como a regida pela supracitada traz para os pretos e pardos a possibilidade, desses indivíduos marcados por uma história de exploração, de se reconhecerem enquanto sujeitos de sua própria história e “peças chave” na história brasileira. De tal modo, se inserindo nesse contexto de conquistas sociais, econômicas e políticas valorizando a sua contribuição cultural, já que o Brasil é formado por várias culturas que fazem dele um país plural. Desta forma, contribuir para o processo de aceitação dos indivíduos em relação ao seu pertencimento étnico.

Mas é importante destacar que, por mais que a Educação de Jovens e Adultos seja composta majoritariamente pela população negra, este fato não significa que o pertencimento étnico-racial e as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas façam parte do seu contexto.

Também, não é condição única para que as questões étnicas–raciais sejam abordadas e, independente de existirem estudantes negros ou não, que seja requisito para construção de princípios, conhecimentos, atitudes e valores para todos, independentemente da cor/raça, criando novas relações étnico-raciais na sociedade brasileira, diferente das relações que foram construídas desde o período colonial, nas quais respeitem o direito à igualdade bem como às diferenças desses sujeitos.

Tendo em vista a composição étnico-racial da sociedade brasileira, faz-se necessário que o conhecimento da História da África e Cultura Afro-Brasileira abarque toda a sociedade. Já que:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (Conselho Nacional De Educação, 2004, p. 3).

De tal modo, contribuir para uma educação de qualidade e comprometimento com o combate às desigualdades étnico- raciais, compreendendo melhor os processos que estão imersos na produção social das diferenças nesse contexto. Assim, garantindo momentos específicos para pensar essas relações e garantir a representatividade da história e cultura africana e afro-brasileira.

Este é um compromisso social individual e coletivo, o qual traz à todos os indivíduos a responsabilidade com a educação cidadã, bem como o respeito às diversidades. Este pode ser produzido a partir de trocas de diálogos articulados e pensados no contexto escolar como

aprendizado necessário para preparar os sujeitos e sujeitas a se posicionarem frente às diferenças presentes. O ensino sempre articulado com as diretrizes curriculares da educação, a exemplo das leis que implicam a inserção da história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica (Brasil, 2003; 2008), essencial quando se trata do campo da Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva libertadora de educação.

#### **4 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 COMO POLÍTICA PÚBLICA IMPORTANTE NO PROCESSO DA LUTA ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA EJA: SEU MARCO LEGAL E HISTORICIZAÇÃO**

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2004, p. 17).

A lei 10.639/03, sancionada em janeiro de 2003, que torna obrigatório nas escolas públicas e privadas da Educação Básica a inclusão da temática História da África e das culturas afro-brasileiras. Isso simboliza um marco histórico da luta antirracista no Brasil e também significa a transformação da política social e educacional do país. A supracitada lei, juntamente com suas diretrizes, vincula-se à garantia do direito à educação e, de tal modo, a requalifica, incluindo neste o direito à diferença (Gomes, 2001).

Nesta perspectiva, a referida lei se configura como política pública educacional de Estado que se desdobra em política de ação afirmativa. Posto que visa reparar erros históricos, buscando valorizar a identidade, a memória e a cultura negras. Ou seja:

Tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares (Gomes, 2001, p. 21).

A Lei 10.639 representa a resposta de um processo de lutas sociais, tendo como protagonista o movimento negro, que buscava o combate ao racismo, a conscientização racial, a construção de uma identidade negra única e positivada, e consequentemente, uma educação antirracista. Portanto, não foi uma ação própria do Estado, mas uma conquista adquirida pelas ações do movimento negro nessa direção, reivindicando direitos negados à população negra e exigindo, como dever do Estado, o reconhecimento e legitimação da questão racial nas políticas públicas em diversas áreas.

De tal modo, esta política pública objetiva romper com a ideia proposta por defensores das políticas públicas universalistas de equacionamento da diversidade étnico-racial. Assim como com a postura de neutralidade assumida pelo Estado. Ao propor tal questão, fica explícito o entrave encontrado para que seja assegurado o direito à diversidade étnico-racial

desencadeada pela Lei 10.639, corroborando com o mito da democracia racial. Contudo, “a lei como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões em torno da questão racial” (Gomes, 2001, p. 42).

Falar de políticas públicas educacionais exige trazer à tona os marcos históricos, políticos, econômicos e por conseguinte, o papel do Estado e da sociedade civil inseridos nesse processo. Sabe-se que na questão da lei 10.639, o Movimento Negro ganha grande destaque pois, ela é a materialização da disputa entre o movimento social negro e o governo que a aprovou, tornando oficial o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Esse estudo, Conforme Santos, Pinto e Chirinéa (2018),

É uma medida planejada para oferecer intervenções pedagógicas que contemplem elementos históricos e culturais de matriz africana para ampliar o leque de ferramentas por meio do qual é possível operacionalizar compreensões de mundo (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 957).

Estas devem englobar as relações plurais entre os sujeitos na vida e na escola contemplando os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Assim, essa lei, como instrumento de poder legalizado, precisa ser vista como parte estrutural do grupamento de políticas que propõem o direito à educação de qualidade, o qual perpassa por abarcar a diversidade. Porém,

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (Brasil, 2007, p. 25).

De acordo com Ferreira (2004), o ex-deputado e coautor da Lei 10.639, existe uma contribuição dos sistemas de ensino para a sustentação do racismo no Brasil, pois trazem uma distorção do passado cultural e histórico da população negra. Isso reforça o quanto é fundamental resgatar a história dessa população e, para tal, reformular o currículo escolar, eliminando estruturas que impedem os negros e as negras na construção da sua identidade racial.

Ao tomar ciência das lutas realizadas pelos diversos segmentos do movimento negro e da forma que a lei 10.639 se desenhou como proposta de mudança na LDB 9394/96, é importante retroceder historicamente para entender como os movimentos negros no Brasil contribuíram de forma incisiva e decisiva para que a lei aqui explicitada fosse estruturada.

Assim, como compreendê-la enquanto política pública a qual exige, no âmbito educacional, novos parâmetros que proponham uma educação antirracista, oferecendo subsídios para o combate ao racismo, discriminação e preconceito. Acolhendo e promovendo a construção de identidades e história desse povo, mas, para isso, é necessário reconhecimento do racismo dentro do espaço escolar e uma reestruturação que vai desde a formação de professores à análise do material didático utilizado.

#### 4.1 A LEI 10.639 COMO LEGITIMAÇÃO DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE LUTA DOS MOVIMENTOS NEGROS E SUA INSTITUIÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA

A Lei 10.639 (BRASIL, 2003) foi elaborada tendo como base os fundamentos e argumentos de diversos âmbitos do Movimento Negro em seus respectivos momentos da história brasileira. Desde a época colonial, que a população negra sempre se organizou nas suas várias formas de resistência para lutar contra a hegemonia branca, a condição escravagista, as diversas formas de discriminação, humilhação e inferiorização a qual foi submetida. Desse modo, a questão étnico racial se configurou como pauta das articulações e reivindicações políticas desse grupo.

Antes de dar continuidade a essa trajetória, faz-se necessário salientar que:

O conceito de movimento negro se torna comum a partir das entidades e grupos negros surgidos na década de 70, para designar coletivos de negros e negras que procuram valorizar a própria cultura, lutar contra o racismo e reivindicar melhores condições de vida. É a partir desta caracterização que as entidades, os grupos negros e a própria produção acadêmica atual, caracterizam os momentos da história republicana em que negros e negras organizaram suas lutas (Oliveira; Lins, 2014, p. 368).

No período Republicano, regido por um modelo liberal e de exclusão, movimentos voltados para a eliminação de práticas racistas procuravam mobilizar a população negra na busca de viabilizar espaços que atendessem demandas por igualdade. Tiveram como resultado/resposta o surgimento de associações, como o Club 13 de maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de maio (1906) e o Centro Cultural Henrique Dias (1908) (Almeida, 2017, p. 197-198).

A partir do século XX, surgiram várias organizações, destacando-se a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931 e se tornou um partido político. Pautava-se na luta contra a discriminação no que concerne à questão empregatícia, instituições e jornais voltados para a causa antirracista. Estas foram reprimidas durante o autoritário governo de Vargas. Após esse

período, surge o Teatro experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento, bem como a rearticulação da imprensa (Andrade, 2017).

Abdias do Nascimento foi um dos pioneiros do Movimento Negro brasileiro, militante fundamental para a implementação da Lei 10.639. No período em que esteve como Senador, contribui significativamente ao propor a introdução do ensino de história da África e dos negros nas escolas por meio do projeto de Lei nº75 de 1997, o qual:

Visava a criação de medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro. Entre seus artigos está a implementação de medidas para inclusão no currículo escolar de conteúdos da história do Brasil que abordem a contribuição positiva das populações africanas e seus descendentes (Andrade, 2017, p. 199).

Isto pode ser confirmado no trecho abaixo, retirado da 1ª edição da Revista Thoth (1997) de autoria do próprio Abdias do Nascimento, que diz:

Art. 7º O Ministério da Educação implementará medidas propostas por grupo de trabalho constituído para estudar modificações nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, com vistas a:

- I – incorporar ao conteúdo dos cursos de história brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação nos quilombos e sua luta contra o racismo no período pós- -abolição;
- II- Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre história geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia do continente africano;
- III- incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana;
- IV – eliminar dos currículos e livros escolares qualquer referência preconceituosa ou estereotipada ao negro;
- V – incorporar ao material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra, de maneira que a criança veja o negro e sua família retratados de maneira tão positiva quanto a forma como são retratadas a criança branca e sua família (Revista Thoth, 1997, p. 74 -75);

O documento traz um arcabouço do que mais tarde faria parte dos documentos orientadores e norteadores da lei 10.639, incluindo as justificativas feitas por Abdias para a inclusão de conteúdos referentes à história da população negra. Devido às suas ideias e esforços em prol da população negra, Abdias é considerado um grande protagonista desse movimento em direção à criação da lei. Suas reflexões, trazidas e explicitadas em suas revistas, desempenharam um papel crucial nesse contexto.

O referido membro do Movimento Negro, além da revista citada acima, criou em 1948, também o Jornal “O Quilombo” para dar ainda mais visibilidade e reforçar as suas concepções.

Por meio desse veículo de informação, propunha-se criar um espaço em que se circulasse ideias e debates acerca das questões étnico-raciais, a luta da população negra e, de forma específica abordar as experiências do Teatro Experimental do Negro (Almeida, 2017, p. 201).

O Quilombo apresentou como propósito “trabalhar pela valorização e valorização do negro brasileiro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico” (O Quilombo, 1948). Além disso, apresentou também um programa pautado em 5 tópicos os quais preconizavam:

- 1- Colaborar na formação da consciência de que não existem raças superiores nem servidão natural, conforme nos ensina a teologia, a filosofia e a ciência; 2- esclarecer ao negro de que a escravidão significa um fenômeno histórico completamente superado, não devendo por isso, constituir motivo para ódios ou ressentimentos e nem para inibições motivadas pela cor da epiderme que lhe recorda sempre o passado ignominioso;
- 3- Lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares;
- 4- Combater os preconceitos de cor e de raça e as discriminações que por esses motivos se praticam, atentando contra a civilização cristã, as leis e a nossa constituição;
- 5- Pleitear para que seja previsto e definido o crime de discriminação racial e de cor em nossos códigos, tal como se fez em alguns estados de Norte-América e na Constituição Cubana de 1910 (O Quilombo, 1948, 1º ed., p. 3).

Percebe-se aqui ações voltadas para conscientização da população no que tange às diversas tensões enfrentadas pelos mais excluídos e racialmente discriminados, a população negra, chamando-a à tomada de consciência e assunção do seu papel de sujeitos históricos, determinantes na e para formação histórica, econômica, política e cultural do país. Fica evidente também a busca por novos paradigmas que ponha em extinção as ideias de hierarquização racial, impondo, portanto, a igualdade entre raças para superar as sequelas deixadas pela escravidão sendo assim, uma forma de contribuição de combate ao racismo.

Sublinho que o combate ao racismo é uma luta complexa que envolve inclusive uma necessária mudança epistemológica, isto é, uma modificação na maneira como nós pensamos e lemos o mundo, portanto, o reconhecimento desta diferença e destas pluralidades não devem ser realizados com a conservação de um padrão, mas sim com a extinção do que seria o Outro (Andrade, p. 203).

Na linha de desconstrução de ideias e estereótipos, visando a ruptura da supremacia branca e na perspectiva de valorização dos negros e negras dentro da sociedade com uma visão positivada, o TEN, Fundado em 1944, exerceu um papel considerável, a perceber pelos seus objetivos básicos:

- a. resgatar os valores da cultura africana, marginalizados por preconceito à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante;
- b. através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante “branca”, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental;
- c. erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquilado de preto, norma tradicional quando a personagem negra exigia qualidade dramática do intérprete;
- d. tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pais Joões e lacrimogêneas Mães Pretas;
- e. desmascarar como inautêntica e absolutamente inútil a pseudocientífica literatura que a pretexto de estudo sério focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando a história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria, e assim por diante, cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos que emergiam do contexto racista da nossa sociedade (Nascimento, 2016, p. 161).

A partir do que está descrito nestes objetivos, é notável o quanto houve o apagamento físico e cultural da população negra. Suas ausências em determinados espaços e a naturalização disso fizeram e ainda fazem parte da nossa sociedade.

Cultura e artisticamente falando, o/a(s) negro/a(s) são vistos/as como entidades folclóricas lembradas no Dia 20 de Novembro, instituída pela Lei 10.639 como Dia Mundial da consciência Negra, com exaltação/ representação da cultura e costumes de um povo que não existe só nessa data; ele faz parte da política, da economia, da educação, do dia a dia, da sociedade, esquecendo-se, por conseguinte, de toda trajetória de luta em busca da sua emancipação. Deste modo, deixando de lado todo o contexto/ movimento para que esta data fosse institucionalizada e definida como dia da Consciência Negra, devendo ser um dia para comemorar a vitória de todas as lutas travadas pela população, movimento negro e setores da sociedade civil. Posto que, essa luta se deu em uma esfera macro, objetivando reconhecimento pela igualdade de direitos e respeito à diferença.

Na teledramaturgia brasileira contemporânea, observa-se que, mesmo após a atuação provocativa, histórica e revolucionária do TEN e de tantas conquistas obtidas pela população negra, a ocupação de papéis secundários e como diz Nascimento (2016), “grotescos ou estereotipados”, é muito grande. As mulheres representadas como objeto sexual ou ligadas a atividades domésticas em relação servil, os homens também subalternos ao homem branco, bem como, ligados à criminalidade. Poucas são as referências negras existentes em papéis de destaque, fortalecendo hegemonia branca.

De tal modo, esse é o lugar que muitos/as jovens e adultos/as, negros e negras ainda se veem. Consequentemente, interfere no processo de construção de uma identidade negra

positivada, acabam chegando a renegar suas origens, ou seja, uma auto rejeição. Dessa forma, sendo vítimas da ideologia da “branquificação coercitiva”, citada por Abdias, o que ratifica o interesse racista do colonialismo.

De acordo com Nascimento (2016),

TEN se desdobrava em várias frentes: tanto denunciava formas de racismo sutis e ostensivas, como resistia à opressão cultural branca; procurou instalar mecanismos de apoio psicológico para que o negro pudesse dar um salto qualitativo para além do complexo de inferioridade a que o submetia o complexo de superioridade da sociedade que o condicionava (Nascimento, 2016, p. 163).

Essas ações se configuram em medidas essenciais na construção da cidadania do negro e da negra brasileira dentro dessa sociedade capitalista em que o Estado, em nome do seu papel de assegurar a igualdade formal justifica a dominação através da “coação física ou por meio da produção de discursos ideológicos.”

Apesar das ações existentes acerca das mazelas relacionadas à questão étnico- racial, com a ascensão militar na década de 60, os movimentos e organizações perderam força, não alcançando grandes dimensões. Mas, em 1978, um acontecimento fez a comunidade negra se reunir em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, ou seja, um protesto contra a morte de um trabalhador, fazendo emergir um movimento mais unificado. Assim, esse ato público realizado em 7 de julho de 1978 ficou considerado como marco do nascimento do Movimento Negro Unificado.

Tal movimento teve grande influência do contexto mundial situado pelas lutas dos negros por direitos civis nos Estados Unidos e pela libertação anticolonialista na África (Santos, 2008).

É importante situar esse ato no contexto social em que o Brasil se encontrava na época, pois este ato coincidiu com os 10 anos do AI-5 (Ato Institucional), decretado em 1968 no período da ditadura militar, estabelecendo a perseguição pelos militares daquele que se opusessem ao governo, contrariando as normas instituídas, imprimindo autoritarismo e repressão de forma legal e jurídica.

Outro ato bastante importante, o qual contribuiu para que o reconhecimento das injustiças históricas sofridas pela população negra brasileira fosse incluída na agenda de um presidente, foi a Marcha Zumbi, ocorrida no dia 20 de novembro de 1995 e com cerca de 1 milhão de participantes, comemorando a morte de Zumbi, símbolo da resistência à escravidão e da

consciência negra no Brasil. Esta marcha, realizada em Brasília, objetivando denunciar o preconceito e o racismo, colocou em xeque a necessidade de formulação de políticas públicas direcionadas à população negra como modo de compensá-la e incluí-la nos campos socioeducativos.

Em resposta, o então presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, assinou na mesma data, o decreto que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, o qual abriu espaço para uma participação envolvendo a sociedade civil no desenvolvimento de políticas de reconhecimento da contribuição histórica e cultural da população negra para o país.

Sem dúvidas, representou uma grande conquista do Movimento Negro como reconhecimento da importância dessa população para e na construção dessa nação, bem como da dívida existente deixada pela escravidão. Um saldo traduzido pela discriminação e racismo a que são submetidos, bem como a falta de condições dignas de sobrevivência, processo de favelização e submissão aos trabalhos exploratórios.

A escravidão teve fim legalmente, porém, a população negra continuou subalternizada social e economicamente em relação ao resto da sociedade, sem dar condição para estarem em par de igualdade com estes fortalecendo, portanto, as diferenças. Situação que veio então a mudar por conta de seus direitos no país e no mundo e da articulação dos movimentos ligados ao empoderamento da população negra. Nesse mesmo período, 1995 e 1996 foi inserido nos Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs) o tema transversal Pluralidade Cultural, mas, de acordo com Gomes (2011):

A questão racial, no entanto, diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial nas suas propostas. Além disso, os PCNs têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam na subjetividade e no imaginário social e pedagógico (Gomes, 2011, p. 113).

Em 1996, a Senadora Benedita da Silva, representante também do movimento negro, apresentou alteração no currículo, isto aconteceu durante o debate sobre a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Em sua proposta, no Parágrafo 4º do Artigo 26 da nova LDB 9394/96, registrou-se a seguinte redação:

Artigo 26 - Parágrafo 4º: O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

O referido documento reafirma a importância de todos os povos na construção da nação brasileira.

Um marco determinante na e para a luta da população negra, precedido, no Brasil, pelas pré-conferências estaduais e pela Nacional contra o Racismo e a intolerância, está a Conferência de Durban, África do Sul, em 2001, promovida pela ONU (Organização das Nações Unidas) que tratou-se de uma Conferência Mundial contra o Racismo a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas correlatas de Intolerância, Vale ressaltar que a Conferência de Durban, momento que marca a ruptura da estrutura segregadora em dimensão nacional e internacional, completou 20 anos em 2021. Tinha como pauta questões referentes à luta contra o racismo e ódio aos estrangeiros e estrangeiras, fazendo uma avaliação da situação relacionada às práticas do racismo, Xenofobia, intolerância e elaborar políticas públicas nesse sentido de erradicar tais ações. Assim,

A mobilização para a Conferência de Durban pode ser entendida como um dos movimentos mais expressivos da participação dos movimentos sociais e de setores no interior do Estado para inserir a diversidade étnico-racial na agenda política nacional e ampliar as condições para que ações e programas voltados para a superação das desigualdades raciais fossem implementados no país. A educação foi um ponto importante das discussões das pré conferências realizadas no Brasil (GOMES, 2012, p. 48-49).

Diante disso, a situação do negro na esfera educacional começa a tomar uma maior amplitude transformando-se em práticas e não mais limitada aos fóruns da militância negra. Nesse momento, “de ascensão dos partidos políticos com um perfil mais à esquerda do poder” o país dá mais ênfase para o debate sobre ações afirmativas, ou seja, que incluem medidas de reparação e promoção da igualdade racial.

Na Conferência constatou-se mesmo nos países com as ações governamentais e/ou instrumentos jurídicos de combate ao racismo estivesse sendo implementado o racismo ainda se manifestava na educação dentre outras áreas (Gomes, 2002, p. 50).

De tal modo,

O processo histórico de lutas e conquistas da população negra em prol da educação confere à Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais, legitimidade política, pedagógica e densidade participativa. Refere-se, também, aos desdobramentos da Conferência de Durban sendo por ele reforçada (Gomes, 2012, p. 48).

De acordo com Gomes (2001), aprovação da lei 10.639 tem articulação com vários pontos do documento redigido na Conferência de Durban.

Outro importante fato é o de ter feito parte do Conselho Nacional de Educação uma intelectual e ativista do movimento negro, a qual foi indicada pelo movimento negro ao Presidente e ao Ministro da Educação, a professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a qual ficou responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP 3/2004, relatora, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana instituído pela Resolução CNE/CP/1/2004.

Para redigir o parecer Petronilha contou com a colaboração dos conselheiros que compuseram a comissão de relatoria, Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, Professora Mestre Francisca Novantino D'Angelo Paresi, Professora Doutora Marília Ancona-Lopes.

A redação do texto do parecer foi embasada numa consulta por meio de questionários encaminhados a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores, pais de alunos, enfim, em toda a comunidade engajada na questão racial. Encaminharam-se em torno de 1000 questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização (Brasil, 2004).

O referido parecer vem para regulamentar a Lei 10.639/03 e trazer orientações para que seja implementada. Por conta do público a que se destina, aos gestores dos sistemas de ensino, os professores dos mesmos; às famílias dos alunos, aos alunos bem como, a todos os cidadãos “comprometidos com a educação dos brasileiros” no sentido de oportunizar esclarecimentos das questões concernentes às relações étnico raciais, realizou-se esse questionário (Brasil, 2004).

Diante de todo contexto, fica evidente o papel determinante do Movimento Negro, “o longo caminho de reafirmação, de reivindicações dos movimentos negros dá origem à Lei 10.639/03, um projeto de lei apresentado em 11 de março de 1999 pelos deputados federais Ester Grossi (educadora) e por Ben-Hur Ferreira (oriundo do Movimento Negro), ambos do PT. A lei modificou a LDBEN e foi sancionada pelo Presidente Lula e pelo Ministro Cristovam Buarque, em 09 de janeiro de 2003” (Oliveira; Lins, 2014, p. 317).

“Este processo de luta e mobilização, também contribuiu para a produção de novos conhecimentos e novas perspectivas epistemológicas no campo do conhecimento histórico” (Oliveira; Lins, 2014, p. 371).

Nesta perspectiva, em 2009, foi publicado pelo Conselho Nacional de Educação o 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, uma política pública, o qual é resultado advindo das contribuições de diversos encontros, movimentos e lutas.

A Lei 10.639, como já foi visto anteriormente, faz parte do conjunto de políticas públicas educacionais e pela função que exerce insere-se no contexto das políticas de ações afirmativas. Devido ao seu caráter de reparação a uma determinada parcela da população, a negra, excluída pelo colonialismo, ou seja, submetida ao domínio político, cultural e religioso de outros povos para manutenção do poder e exploração pelos grupos hegemônicos. Sabe-se que no caso do contexto brasileiro, essa dominação ocorreu pelos povos europeus os quais condicionaram os negos e negras, à escravidão.

Desde então, a luta dessa população por igualdade de direitos no país tem sido árdua, longa e intensa. Ainda que o regime escravocrata tenha chegado ao fim oficialmente, esse combate tem mobilizado há anos vários setores da sociedade e conta com a participação dos atores e movimentos sociais, ressaltando mais uma vez o Movimento Negro como foi discutido no tópico anterior. De tal modo, a Lei 10.639 é fruto da luta ideológica deste.

A existência de políticas públicas de ações afirmativas para os negros e negras, sujeitos determinantes na e para construção da história de formação dessa nação, é de fundamental importância sob a ótica de conceder-lhes legalmente os direitos os quais foram historicamente negados. Para tanto, a Lei 10.639 como política pública pertencente ao campo educacional deve possibilitar a transformação social e não mais, o fortalecimento das estruturas de poder. Um exemplo disso é o combate ao apagamento simbólico da população negra, através do extermínio dos saberes africanos e afro-brasileiros. Visto que,

No campo do conhecimento social e histórico, é possível afirmar que existe uma forte tentativa de epistemicídio, ou seja, o silêncio, o interdito e a negação de histórias, saberes e de existências humanas de milhões de indivíduos com tecnologias, culturas e organizações políticas e sociais oriundas do continente africano (Oliveira, 2014, p. 93).

O epistemicídio reforça a ideia de subalternização, subordinação, inferiorização bem como marginalização de constituição de dominação étnico-racial. Nesta perspectiva, a Lei 10.639 e seus dispositivos legais pode ser considerada como política pública no sentido do seu

conteúdo, que veicula formas para a reversão desse quadro de apagamento simbólico e, de certa forma, quantitativo, da população negra no ensino brasileiro (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018).

Para entendermos como funciona a Lei 10.639 enquanto política pública, faz-se necessário trazer o conceito de políticas públicas. Uma definição mais política aponta que as políticas públicas “são, pois, um processo histórico e deve-se considerar os aspectos econômicos e políticos que lhe marcaram a materialização.” (Diógenes; Resende, 2007, p. 5). É “resultado de uma correlação de forças entre as classes sociais antagônicas entre si e frações da classe dominante, materializadas pelo aparelho Estatal numa determinada formação social histórica”. (Diógenes; Resende, 2007, p. 4-5). Ou seja, um processo em que há naturalmente conflitos de interesses.

Os conceitos de política pública citados acima definem o processo para a construção e aprovação da lei 10.639/2003. Nesse contexto, Movimento negro e seus líderes, situados em classes sociais divergentes daquela que estavam no poder nos respectivos momentos históricos, travavam uma luta com a classe dominante para conquistar direitos da classe oprimida, questionando a ordem vigente e as construções ideológicas de dominação. O fato de estarem no poder classes antagônicas se configura em entrave no processo de conquistas, uma vez que privilegia os grupos dominantes.

O parecer 03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ressalta, como mencionado anteriormente, a necessidade dos estados e da sociedade instituírem ações que possam reparar os danos sofridos pelos afrodescendentes brasileiros advindos da escravidão:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir, os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (Conselho Nacional De Educação, 2004, p. 4).

Para isso, é crucial buscar uma sociedade fundamentada na igualdade, o que nos dias atuais exige o desenvolvimento de políticas públicas capazes de assegurar os direitos da população, especialmente da população negra, e garantir uma qualidade de vida digna. Considerando o entendimento de que a população negra necessitava e ainda necessita dessas

garantias devido ao seu passado histórico de negação da cidadania durante o período de escravidão, tornou-se imperativa a formulação de uma política pública direcionada a esse grupo.

Contudo,

Tais ações no campo da política devem ser compreendidas como resposta às reivindicações políticas do Movimento Negro. A sua efetivação, de fato, em programas e práticas educacionais tem sido uma das atuais demandas do movimento social. A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos brasileiros e pelos movimentos sociais por meio de um efetivo controle público (Gomes, 2011, p. 115).

É pertinente ressaltar que as políticas públicas precisam, de fato, atender às necessidades da população e não apenas propiciar serviços sociais, evitando assim alimentar o paternalismo político que sempre permeou as ações do Estado.

#### 4.2 A LEI 10.639 E A PROMOÇÃO DO ANTIRRACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

Durante séculos, o panorama brasileiro esteve a contento da hegemonia europeia em todas as esferas e setores. A cultura e história brancas eram as que se conheciam, sempre trazidas de forma positiva e superior, relegando os indivíduos da população negra às situações e níveis de inferioridade. A Lei 10.639 veio no embate à essa visão unilateral, iniciando-se com o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira a desconstrução de uma prevalência da cultura europeia sobre a da Ancestralidade negra.

Esse ensino permite tirar a visão europeia da centralidade na construção do país e mostrar as contribuições da população negra e sua riqueza, vislumbrando ressignificar a história das negras e negros desse país. Em outras palavras, “trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória que procura construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (Gomes, 2012, p. 107).

Nessa lógica, perpassa por processos de descolonização dos currículos na escola brasileira para a promoção das “mudanças de representação e de prática”. Isto “exige questionamento dos lugares de poder, indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (Gomes, 2012, p. 100).

A Lei 10639/2003, no que concerne às questões pedagógicas, propõe a mudança no currículo escolar, trazendo novas concepções epistemológicas e políticas concernentes ao “trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional” e, conseqüentemente, o rompimento de paradigmas. Para tanto, a resolução 01/2004 do CNE e o parecer 03/2004 do CNE que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), documentos norteadores, apresentam os instrumentos orientadores para que o objetivo da lei seja alcançado, apontando para o papel da escola, do currículo, bem como para a formação de professores/as.

Assim, trazendo para a escola a função de promover uma educação antirracista, abrindo espaço para debates coletivos sobre as questões étnico-raciais e construção das relações étnico-raciais justas e humanas. Portanto, descortinando a tendência reprodutora da ideologia racista que sempre permeou a escola.

Contudo, para alcançar esse objetivo, enfrentamos um grande desafio que impacta políticas públicas, os docentes e a formação docente. Isso porque desarticula estruturas, exigindo mudanças de posturas. Deste modo,

[...] os sujeitos diretamente envolvidos com a aplicação da lei são desafiados a mudar suas posturas profissionais na medida em que devem questionar certos princípios fundadores de suas formações e que, num certo sentido, representam de fato um abandono e uma contestação de seus conhecimentos acumulados. E mais, para aqueles sujeitos que são mobilizados para tal tarefa, a lei mobiliza a construção de uma experiência singular, que é o julgamento de sua formação anterior num outro patamar epistemológico e pedagógico. Isso representa a criação de novas estratégias pedagógicas, o enfrentamento e o estabelecimento de conflitos identitários, políticos e até administrativos no âmbito escolar (Oliveira, 2014, p. 84).

Assim, o estudo trazido pela Lei 10.639 possibilita superar algumas ideias, ou melhor, mitos que têm permeado e continuam a permear a sociedade.

#### **4.2.1 Mitos, conceitos e teorias sobre a população negra**

Inicialmente, um mito importante a ser desconstruído é a associação equivocada de negro e africano como sinônimos de escravos. Os livros didáticos foram instrumentos que, por muitos séculos, reforçaram essa concepção, naturalizando assim o termo 'escravo/escrava' como uma condição inerente aos sujeitos negros e negras.

Nesse aspecto, para romper com essa concepção e estabelecer uma educação antirracista, é imprescindível incluir outras narrativas históricas que contemplem a população negra como sujeitos. Para alcançar esse objetivo:

A historiografia brasileira vem problematizando suas formas de abordagem em relação à população negra promovendo, com isso, uma contestação do padrão de tratamento deste segmento em suas narrativas. Esse processo foi construído a partir da crítica a um modelo de escrita da história que teve sua origem nas interpretações relativas à sociedade escravista, cuja principal característica era a negação dos negros como sujeitos. Negros e escravos foram compreendidos como sinônimos (Fonseca, 2016, p. 23).

As escritas sobre a escravidão trazem pouca ou nenhuma importância ao papel do escravo como determinante no processo contraditório de lutas, o qual caracterizou o sistema escravista. Sendo reproduzido apenas o sistema de produção escravista e desconsiderando o escravo negro como sujeito capaz de atuar na dinâmica social (Moura, 1987).

Outra questão a ser revista da ideologia branca predominante no pensamento intelectual do Brasil, a ideia tradicional de aceitação pacífica do negro à condição imposta, que se faz presente no ocultamento e escassez de estudos que mostram a participação negra e sua força nesse embate. É necessário romper com a ideologia do colonizador, devendo ser superada por todas as esferas sociais. Nesse ponto de vista, a educação assume um papel privilegiado e a escola local específico para a promoção dessa superação.

Diante disso, cabe à escola abordar as relações raciais, desmistificando teorias e concepções surgidas em relação à população negra, e transmutar conceitos que foram introduzidos na sociedade de forma deturpada, exaltando uma raça em detrimento à outra. Tratar as relações raciais dentro da sua dimensão mais profunda - histórica, social, econômica e política - para que fique claro como a população negra foi tratada, como o racismo se construiu e foi impregnado na sociedade, e assim promover uma educação antirracista.

Para entendermos um pouco mais a respeito de como o racismo se constituiu, é necessário trazer algumas teorias e retomarmos alguns conceitos. As teorias de que trataremos (europeias no século XIX) se utilizaram do critério biológico para ratificar a ideia da existência de uma raça superior. Elas possuem cunho determinista e foram extremamente eficazes na legitimação do racismo (Schwarcz, 1996).

Um dos conceitos importantes para esse entendimento é o do termo raça. Ao apresentar o conceito de raça, Almeida (2021, p.30) diz existir controvérsias acerca da etimologia do

referido termo, que o mesmo está “atrelado à circunstâncias históricas” e, de tal modo, possui um conceito relacional e histórico, sempre ligado à “contingência, conflito, poder e decisão”.

Conforme Almeida (2012), quando se trata de raça dois conceitos se entrecruzam e se complementam:

1. Como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo;
2. Como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes (Almeida, 2012, p. 30-31).

Nesse gancho, o darwinismo social considera, em seu estudo sobre a evolução das espécies, a existência de raças superiores e inferiores. Há uma hierarquia das raças superiores e civilizadas, as quais eram representadas pelo povo europeu, e as raças inferiores e menos desenvolvidas, sendo elas as africanas e americanas. Dessa maneira, reforçando uma sobreposição do branco sobre o negro e também o imperialismo e supremacia do europeu (Schwarcz, 1996).

Ainda de acordo com a autora acima, ela apresenta a existência da crença de que todo cruzamento era um erro; dessa forma, a miscigenação, que consiste na mistura das raças, seria uma degeneração, enaltecendo, portanto, a existência de raças puras. Essas ideias foram perpetuadas por pensadores como Gobineau (1853), Le Bon (1894) e Kid (1875).

Reforçando essa ideia, temos a concepção eugenista, a qual chegou oficialmente ao Brasil em 1914 por meio do médico Miguel Couto, colocando a hereditariedade como condição exclusiva para a capacidade humana; daí o termo significar algo como “bem-nascido”. A prática da eugenia incitava a melhoria da população através de uma higiene social, eliminando as raças consideradas inferiores, neste caso os negros africanos. Estes, nesse período, estavam sendo alvo de uma crença de que teriam trazido as muitas epidemias existentes no Brasil (Schwarcz, 1996).

Ainda sobre o prisma da autora Schwarcz (1996), a população negra foi colocada mais uma vez como inferior quando o estudo de conformação do crânio foi utilizado, frenologia, em que a diferença de cérebro entre os povos negros e brancos estabelecia o desenvolvimento intelectual. Vale salientar que ela validava também predisposição do sujeito para prática ilegal ou criminosa. Nessa linha, Cesare Lombroso (psiquiatra, higienista, antropólogo e criminalista italiano), apregoava que a criminalidade tem relação com a questão biológica e hereditária, logo podia ser detectado nas diferentes sociedades.

As teorias acima influenciaram grandemente o Brasil, e na Bahia, médicos faziam correlações entre aspectos do corpo humano e comportamentos degenerados. Deste modo, situações de violência, dentre outras, entre a população negra e mestiça, eram colocadas como forma de confirmar que a miscigenação poderia gerar imperfeições (Schwarcz, 1996).

Somado às teorias citadas, o determinismo geográfico também teve contribuição muito forte nessa busca incessante de inferiorização da população negra, visto que caracterizava como preguiçosos e incapazes de ter suas faculdades mentais bem desenvolvidas aqueles que habitavam em países tropicais, por conta das altas temperaturas climáticas (Schwarcz, 1996). Ou seja, os europeus, por pertencerem a locais frios, possuíam capacidades mentais e habilidades mais bem desenvolvidas.

Fica evidente que as referidas teorias existiram como viés para justificar ações de uma população que se considerada civilizada e evoluídas para a superação do atraso, logo aptas a dominar impondo sua cultura, valores e costumes aos que possuíam origem, assim como a cor da pele diferentes dos seus, restando a estes buscar a evolução. Isto, conseqüentemente, deu lugar à busca da perfeição máxima, sintetizada no padrão de vida europeu, teoria denominada como “perfeccionismo” (Schwarcz, 1996).

Diante do exposto podemos compreender onde e como se originou o racismo a estruturação da sociedade brasileira. Mesmo após a abolição da escravatura, todas as teorias vieram para reforçar a condição da população à subalternização, mantendo o padrão colonialista. As relações existentes entre negros e brancos foram forjadas, caracterizando uma nova forma de exploração e subjugação.

Essas relações foram folclorizadas, trazidas de forma harmoniosa para que se pensasse que existia uma igualdade entre negros e brancos, objetivando “falsear” a igualdade de oportunidades, direitos e também de tratamento entre ambos, o que serviu para justificar os discursos meritocráticos. Tal ideologia consiste no mito da democracia racial que insiste em afirmar que à população negra sempre foram dadas a mesma condição que à branca, “negando as desigualdades sociais como fruto do racismo” (Gomes, 2005).

Este discurso

consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo (Gomes, 2005, p. 56).

O mito da democracia racial valida as relações de poder que se expressam pela ocupação de um espaço de vulnerabilidade da população negra: nos indicadores sociais, nas desigualdades e desvantagens entre esta população em relação à branca, na distribuição de renda, nos locais de moradia, no acesso à escolarização, bem como ao mercado de trabalho, estigmatização, criminalização (altos índices de encarceramento) e “genocídio” da população negra. Assim, se configuram como consequência do racismo.

#### 4.2.2 O racismo e suas facetas

Conforme definição de Almeida (2021), o racismo

É uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a que pertençam (Almeida, 2021, p. 32)

Podemos então compreender a partir da sua definição o quanto os termos e conceitos estão entrelaçados posto que, “por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções” (Munanga, 2004, p.7).

O racismo é algo perverso que se disfarça de várias formas induzindo à sua naturalização e também é trazido muitas vezes como equívoco para tentar nos convencer naturalmente de que há lugares de negro e de branco na sociedade. De acordo com Almeida (2021), “essa segregação que vigora em certos espaços sociais desafia as mais diversas explicações”. Algumas delas são:

1. Pessoas negras são menos aptas para a vida acadêmica e para a advocacia;
2. Pessoas negras, como todas as outras pessoas, afetadas por suas escolhas individuais, e sua condição racial não tem nada a ver com a situação socioeconômica;
3. Pessoas negras, por fatores históricos, têm menos acesso à educação e, por isso, estão alocados em trabalhos menos qualificados, os quais, conseqüentemente, são mal remunerados
4. Pessoas negras estão sob o domínio de uma supremacia branca politicamente construída e que está presente em todos os espaços de poder e prestígio social. (Almeida, 2021, p. 61).

Almeida (2021) aponta que a afirmação um denota abertamente o racismo, imprimindo inferioridade de forma natural a pessoas negras. A afirmação dois, traz a ideia de que a situação existe por culpa da própria pessoa negra. Já nas três e quatro citam “meias-verdades” posto que, de fato as pessoas negras possuem o “menor índice de escolaridade” sendo as pessoas brancas privilegiadas pelos sistemas econômico e político. Porém, o autor problematiza o motivo da

existência de essa falta de privilégios sociais e vantagens para as pessoas negras, pontuando que essas “tentativas de explicar a desigualdade social têm em comum o fato de que são resultado de elaborações intelectuais que em determinados momentos ganharam até status de ciência” (Almeida, 2021).

Com estudo da cultura e história da população negra, ou seja, a efetivação da Lei 10.639, será possível combater o racismo em nossa sociedade através da educação, à medida que propicia instrumentos ao indivíduo para compreender que essas ideias foram criadas para justificar a desigualdade racial. Conduz a refletir sobre a naturalização da presença da população negra, em sua maioria em espaços e condições mais precárias, seja de emprego, moradia, condição sócio econômica, buscando desnaturalizar por meio de ações e práticas esse ideário social, desmontando a estratificação social dominante no país e promovendo a mobilidade dos povos negros.

Assim, a efetivação da lei traz a desconstrução de preconceitos disseminados na sociedade brasileira colocando a educação como ferramenta primordial no processo de construção de uma sociedade justa e igualitária.

Tais preconceitos são baseados na questão racial portanto, faz se necessário retomar os conceitos de preconceito racial bem como, discriminação racial já que, há uma profunda ligação com o de racismo. Pode-se dizer que,

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias... A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados (Almeida, 2021, p. 32).

É importante destacar que o preconceito é socialmente aprendido, ou seja, nos espaços de socialização o qual nos inserimos, “iniciado na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos” (Gomes, 2005). Sua perpetuação no Brasil mostra a

existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade. Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial [...] (Gomes, 2005, p. 55).

Posto que, o silenciamento sobre essa temática reforça a existência do racismo, da desigualdade e da discriminação racial. Deste modo, refletir sobre a questão racial brasileira é na verdade uma questão da sociedade brasileira e também mundial, não diz respeito a determinados grupos étnico-raciais, “ela é uma questão de humanidade” (Gomes,2005).

Quando se fala de grupos étnico-raciais, o termo étnico ou melhor, etnia vai de encontro conceitualmente ao termo raça, discordando do uso do termo raça. Alguns intelectuais utilizam o termo etnia em detrimento à raça por acharem que remete ao determinismo biológico o qual traz a ideia da humanidade dividida em raças superiores e inferiores, já “abolida pela biologia e pela genética”, mas, que “esteve ligado à dominação político-cultural de um povo em detrimento de outro”. Etnia é então utilizado para designar/ referir ao pertencimento ancestral tanto da população negra como de outros grupos na sociedade brasileira (Gomes, 2005).

É importante abordar essa mudança do termo raça, rejeitado pela antropologia e sociologia, para etnia, já que, o determinismo biológico, contribuiu e perpetuou práticas racistas na construção da sociedade brasileira. Foi utilizado para “justificar posturas políticas de discriminação e/ou opressão e nesse sentido é preciso rejeitá-lo para não ser usado como forma de discriminar povos e grupos sociais” (Gomes, 2005, p. 51).

Tal rejeição evidencia o reconhecimento da luta desses povos e grupos sociais contra a situação de opressão a qual os têm vitimado, da conquista de espaços e afirmação de seus direitos à cidadania, de sua identidade. “É importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença [...]”. As afirmações sobre identidade, assim, envolvem afirmações, não explicitadas, sobre outras identidades diferentes da nossa” (Moreira, 2007, p. 5). No caso da população negra e dos considerados civilizados e superiores essas diferenças se ancoram, em termos políticos, em construções culturais e sociais que buscam preservar e legitimar privilégios, inseridas em uma relação de poder. Ou seja,

a elite de poder, que se autodefine como branca escolheu, como tipo ideal, representativo da superioridade étnica na nossa sociedade, o branco europeu e, em contrapartida, como tipo negativo, inferior, étnica e culturalmente, o negro. Partindo desta dicotomia étnica estabeleceu-se uma escala de valores, sendo o indivíduo ou grupo mais reconhecido e aceito socialmente na medida em que se aproxima do tipo branco, e desvalorizado e socialmente repellido à medida que se aproxima do negro (Moura, 1998, p. 62).

A apresentação, na sociedade, do branco europeu como o superior bem como, exemplo de perfeição étnica e estética corrobora para situações de dificuldades no que diz respeito à construção da identidade negra. Segundo Gomes (2002), a identidade negra é entendida:

[...] como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade (Gomes, 2002).

Quando se trata da construção da identidade negra, a educação tem um papel importante e determinante nessa trajetória podendo ou não a auxiliar.

Destarte,

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. [...] Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços — institucionais ou não — nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra é forjada também durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, o negro e a negra deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua História. Muitas vezes, esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude (Gomes, 2002, p. 39-40).

Porém, a escola, com o seu ensino, deve ser responsável por promover a representatividade positiva dessa população bem como, a desconstrução histórica, social e cultural da imagem inferiorizada dos negros e negras para todos, trazendo à população branca e negra um outro olhar e novas posturas na busca de uma educação antirracista.

#### **4.2.3 A escola na construção da educação antirracista**

A escola em todos os momentos da história da educação brasileira esteve à serviço dos grupos hegemônicos vigentes, manifestando por meio do currículo as relações de poder existentes. Para Silva (2005, p.148), “o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. [...] O currículo tem um papel decisivo na reprodução de classes da sociedade capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante”.

De tal modo,

O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia. Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser

exatamente os objetivos de justiça, igualdade e um futuro melhor para todos (Silva, 1999, p. 28-29).

Nesta perspectiva, existe um grande desafio que é o de descolonizar os currículos pois, ao observar os conteúdos explícitos propostos pela maioria das instituições escolares e a ênfase das propostas curriculares fica muito evidente a predominância das culturas denominadas hegemônicas. Isto, promove o silenciamento das culturas dos grupos marginalizados que por sua vez, são minoritários, os quais “não dispõem de estruturas dominantes de poder”, Santomé (1995), destacando aqui a população negra.

Mas, há de se considerar que houve, dentro do currículo, um aumento da força dessas culturas negadas e silenciadas, buscando “rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira” (Gomes, 2012, p. 7). Nesse sentido, exigindo de a escola abordar a diversidade étnico-racial desvelando a invisibilidade da população negra a qual o acesso ao espaço escolar e a garantia legal da frequência na mesma não proporcionaram o ensino de qualidade bem como, o respeito étnico e cultural.

Singer (2010) afirma que a escola é um local de convívio e aprendizagens diversas portanto, o educador que consegue compreender essa dimensão, está comprometido diretamente com a educação democrática e antirracista possuindo o papel de apoiador dos sujeitos educandos na busca por autonomia. Logo, a instituição escolar pode se configurar em um dos espaços que interferem na construção da identidade negra (Gomes, 2002).

“O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (Gomes, 2002, p. 39). Assim, a escola tem papel preponderante na trajetória de construção da identidade negra e conseqüentemente, no combate ao racismo e às suas práticas desumanas.

Nessa linha, a educação antirracista na escola se define como uma ação que visa educar não só para reprimir a difusão de falas racistas e preconceituosas que colocam como referência a cor da pele, mas, também valorizar a identidade do povo negro. Isso, perpassa por evidenciar a diversidade nos instrumentos pedagógicos, como a exemplo dos livros, metodologias, no currículo, como já foi citado, na formação docente desde a primeira etapa da educação básica. O ambiente escolar por si só precisa “falar” sobre a diversidade, os educandos precisam se sentir pertencentes ao ambiente escolar ao qual fazem parte, ou seja, perceber uma representatividade.

A Lei 10.639/03 endossa a importância e o dever da educação antirracista na escola propondo que esta, como espaço de socialização e de trocas de experiências, valorize a diversidade buscando efetivar ações que mudem práticas de invisibilidade e inferiorização da população negra. “Para sair dessa inércia em relação à questão racial na escola, é preciso assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do nosso país” (Gomes, 2012, p. 41). Já que, a visão racista submete o indivíduo ao rebaixamento e não estímulo ao protagonismo, levando à formação de cidadãos inseguros no que concerne ao seu próprio potencial e com baixa autoestima.

Mesmo sendo muito importante e necessária na luta antirracista percebe-se uma falha pontual sobre a aplicação da lei. Ela, muitas vezes, aparece com abordagens equivocadas em relação ao que preconizam os documentos norteadores para as relações raciais. Não é incorporada ao currículo como componente essencial na educação e sim, trabalhada eventualmente em projetos institucionais e/ou datas simbólicas que marcaram as lutas antirracistas.

A Lei 10.639 precisa ser trazida para o contexto diário dos educandos, fomentando debates, diálogos e reflexões acerca das questões raciais, seus desdobramentos. Assim, apresentar para a comunidade escolar o significado e a importância de uma educação antirracista. Para tal, é imprescindível reconhecer que a escola, como instituição social, se apresenta como um espaço permeado pelo racismo.

Por isso, a escola possui a função de desconstruir condutas que versem sobre a discriminação étnico-racial existente na sociedade e de estereótipos criados pelo imaginário social, ou seja, reeducar para as relações étnico-raciais propiciando a equidade em uma sociedade marcada por estruturas históricas de exclusão e desigualdades.

O caminho para uma reeducação das relações étnico-raciais e de uma eficaz desobediência epistêmica, portanto, se faz e tem chances de obter êxitos, se mantiver uma perspectiva semelhante àquela que foi construída durante longos anos, com ressignificações e novas alianças entre professores, intelectualidade negra e, o mais importante, o movimento negro (Oliveira; Lins, 2014, p. 383-384).

De tal modo, no âmbito escolar, perpassa pela gestão, o currículo, a formação docente e práticas pedagógicas a efetivação de educação antirracista.

É necessário que todos e todas que fazem parte do corpo da escola estejam atentos à qualquer expressão ou gesto de racismo, pautados na cor da pele, dentro do espaço escolar, ou até mesmo se atentar para situações de racismo velado o qual permeia a sociedade brasileira.

Precisa-se romper com a ideia de que no Brasil não há racismo e de que essas manifestações e perpetuações não ocorrem na escola.

A luta antirracista é um compromisso de todos e todas, seja individual ou coletivo buscando transformar o cenário atual. Em vista disso, a gestão escolar tem a responsabilidade de buscar e desenvolver propostas e estratégias pedagógicas que visem enfrentar as causas e os danosos efeitos do racismo.

Mesmo com todas as evidências da desigualdade racial, infelizmente, o campo educacional demonstra uma resistência quando diz respeito à nomeação das violências e exclusões retratadas na escola. As situações acontecem e são muitas vezes nomeadas como bullying. Porém, o racismo precisa ser identificado e diferenciado tanto do bullying como das outras formas de discriminação pois, por mais que o bullying seja algo cruel, não possui a mesma proporção coletiva, individual e social.

É possível encontrar ainda professores e educadores, que alegam não perceber nos espaços escolares ações de discriminação entre os estudantes, ou entre estes e os professores, seja nas brincadeiras ou nas formas diretas de insultos, apelidos ou escolhas baseadas no fenótipo. O não reconhecimento do preconceito e as suas variadas manifestações, acaba por perpetuar o silêncio e a invisibilidade. É preciso romper com essas questões, é preciso discutir e orientar os educadores e futuros educadores quanto ao posicionamento diante das questões raciais (Farias; Lins; Brião, 2021, p. 99).

Identificar o racismo camuflado pelo nome de brincadeiras e nomeá-las da forma correta, proporciona à comunidade, gestores e educadores a possibilidade de modificação das relações na educação, enfrentando e rompendo com as perpetuações do racismo.

Assim, educar para a diversidade não negando a sua existência, apresentando-a como algo próprio da sociedade a qual pertencemos, evidenciando e valorizando também as contribuições culturais e étnicas que fazem parte dela. A temática da questão étnico-racial deve fazer parte da vida de todos e todas que estão imersos no espaço escolar. Os educandos e educandas precisam desde cedo, ainda crianças, iniciar o processo de conscientização racial e esta precisa ser desenvolvido na busca da construção de uma sociedade mais equivalente.

Nesta lógica, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais apontam que:

Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. Nessa direção, a observação atenciosa de suas próprias práticas e atitudes podem permitir às educadoras rever suas posturas e readequá-las em dimensões não racistas. É importante evitar as preferências quando

os critérios que permeiam tais preferências se pautam por posições preconceituosas (Brasil, 2006, p. 39).

Nessa luta por um ensino na perspectiva democrática e antirracista, é urgente reavaliar os materiais didáticos que são oferecidos aos educandos e educandas, principalmente que estão inseridas na rede pública de ensino, que têm nos livros didáticos o seu maior aporte ou, muitas vezes único recurso. É justamente neles que são encontradas referências negativas em relação à população negra, imagens pejorativas, inferiorizantes e até ligadas à violência, isto afeta diretamente a autoestima dos sujeitos e das sujeitas negras levando-os/as à negação ou não reconhecimento desse lugar, ou seja, não sentimento de pertença e rejeição daquela identidade (Farias; Lins; Brião, 2021).

“Estereótipos são ferramentas para o preconceito e discriminação do outro” por isso, é vital a representação positivada da população negra nos livros didáticos contrapondo o estereótipo e assim produções literárias que apresentem os negros e negras como protagonistas da história, o legado histórico dos seus ancestrais (Farias; Lins; Brião, 2021). E que estes educandos e educandas tenham acesso à tal material para que possamos “quebrar” essa barreira que afeta diretamente o ensino para as relações étnico-raciais e não contribui na luta antirracista.

Diante dessas questões, fica claro que a escola, deve se construir como um ambiente promotor da inclusão e da equidade, enfrentando e combatendo as ocorrências de racismos entre as pessoas e contribuindo para e na identificação e sentimento de pertença dos sujeitos e das sujeitas negras.

Para tanto, a educação para as relações étnico-raciais deve começar cedo, com as crianças, mas, sendo abordada em todas as séries, etapas, segmentos e modalidades do ensino pois, como foi visto o ambiente escolar é um local excludente e de “perpetuação do racismo”. Por isso, a instituição escolar necessita de reestruturação curricular e de práticas pedagógicas que contemplem o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, de modo que os educandos entendam os processos os quais foram vivenciados pelos seus ancestrais, compreendam a estrutura social e econômica a qual estão inseridos e possam questionar esse sistema e mudá-lo.

A educação antirracista vem nesse sentido de “romper com as normalidades construídas em mais de trezentos anos de escravidão” e o/a educador tem um papel fundamental nesse processo.

O professor ou educador que percebe que seu trabalho não pode ser limitado a cumprir ano após ano as demandas burocráticas e/ou ditas “normais” de forma passiva é ousado ao romper com o pensamento normopata dominante. Na educação, a normopatia é especialmente danosa, pois permite que os indivíduos ajam sem refletir com os outros envolvidos no processo a eficácia de tais demandas burocráticas ou sensibilizar-se ao ponto de perceber que as mesmas demandas não contemplam a todos. Um educador atento às normopatias vigentes (e disposto a confrontá-las) é um educador adepto a ações de insubordinação criativa [...] (Farias; Lins; Brião, 2021, p. 102).

Ou seja, buscar autonomia, formas rápidas de agir e pensar e antes de tudo coerentes, diante das variadas situações que acontecem no contexto escolar, no sentido de quebrar com os padrões estabelecidos social e culturalmente que fizeram a nossa educação elitizada, inflexível e excludente, principalmente por conta do racismo.

A Lei 10.639 representa um avanço muito grande na luta antirracista, porém, temos um longo caminho a percorrer quanto à sua efetivação nas escolas, já que mesmo depois de completados quase 20 anos da sua implementação o tema parece não ser trabalhado amplamente nesse espaço.

A aplicação desta lei precisa atravessar todo o processo de ensino-aprendizagem e as relações na escola bem como, buscar alinhar falas com a prática. Para isso é indispensável que o corpo docente e a gestão escolar tenham conhecimento sobre as questões étnico-raciais e esta abordagem precisa acontecer de forma cuidadosa e responsável porque cada indivíduo possui suas convicções e formações as quais requerem tempo para serem desconstruídas.

A existência de educadores(as) negros(as) ocupando mais espaços na educação, inclusive na gestão das instituições escolares pode contribuir com muitos caminhos os quais a Lei 10.639 ainda precisa percorrer para contribuir efetivamente na construção de uma sociedade e educação mais democráticas, com relações étnico-raciais respeitadas em um país que possui como marca o racismo e a desigualdade.

## 5 A GESTÃO IMPLEMENTA A LEI 10.639 NA EJA: POSSIBILIDADES E LIMITES

A Lei 10.639/03 “se configura como uma política educacional de Estado” e se trata de uma alteração na lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), via inserção dos artigos 26 A e 79. Quando a ela nos referimos estamos falando da LDB e não de uma legislação específica voltada para a população negra.

Ou seja, seu teor e suas diversas formas de regulamentação possuem abrangência nacional e deveriam ser implementados por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e as universidades (Gomes, 2011, p. 116).

### 5.1 LEI 10.639 : CONHECIMENTOS, CONCEITOS E IMPORTÂNCIA

A Lei 10.639/03 consiste em medida planejada para dispor intervenções pedagógicas que contemplem elementos históricos e culturais de matriz africana para ampliar a gama de ferramentas, a qual é possível operacionalizar compreensões de mundo (Brasil, 2003).

Após quase duas décadas da sua promulgação, ainda que tenha havido avanços do início da Lei 10.639/2003 nos dias atuais, reconhecemos que existem obstáculos a serem superados para sua total efetivação. O discurso abaixo de uma das entrevistadas ratifica isso:

**Bell Hooks:** Lei 10.639/2003, ó o ano em que nós estamos 2021, 2022 e a gente observa que existem tantas questões ainda a serem tratadas. Então assim, no contexto educacional regular eu observo que algumas coisas já caminham, mas quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, eu acredito que seja um desafio pra gente poder fazer isso [...].

É necessário entendermos de que forma está acontecendo essa implementação nas redes de ensino, quais os elementos que contribuem, bem como os impasses para que a lei seja efetivada, já que se trata de um movimento obrigatório e determinante para transformações na sociedade brasileira partindo da (res)significação do currículo e proposta político pedagógica a partir do entendimento de que a qualidade educacional é questão inseparável da ideia de equidade.

O desconhecimento acerca da lei se configura como elemento que colabora decisivamente para “retardar” ações de combate ao racismo. Observa-se que na atualidade há um conhecimento parcial acerca do que propõe a referida Lei 10.639, mesmo no âmbito escolar

onde a diversidade se faz mais presente e é um local em que as relações interpessoais e de ensino-aprendizagem se iniciam e se constroem, necessitando, portanto, de ações.

Vejamos a seguir os conceitos e conhecimentos trazidos pelas nossas interlocutoras sobre a Lei 10.639/2003:

**Petronilha:** Por nome não estou lembrada não [...] (após a explicação sobre o conteúdo da lei a vice-diretora respondeu a pergunta). Ah, sim, essa lei a gente já faz um trabalho voltado né pra essa conscientização, a gente faz em novembro, quando é a consciência negra, a valorização dos alunos, dos estudantes, então a gente faz um trabalho de conscientização, então no mês de novembro a gente tem um **projeto escola sem cor** [...] procuramos sempre tá valorizando-os enquanto pessoas.

**Bell Hooks:** Na verdade, assim, essa lei tem uma relação muito maravilhosa comigo. Eu fiz meu trabalho pautado, estava no TCC em pedagogia, pautado nas relações étnico-raciais no ambiente escolar, então, e aí a gente percebe que com o surgimento dessa lei, a história, eu posso dizer étnico-racial, ela passa a fazer parte mesmo do nosso currículo que antes, anteriormente, era muito mais oculto e hoje passa a ser lei, uma história realmente contada de fato. Aí eu também observo assim, eu também sou muito crítica em relação à lei porque não é ainda da forma que a gente queria que fosse, não é, porque a gente trata também com outras questões no que diz respeito à alfabetização, então primeiro, a gente vai ter que ensinar a história mesmo, aquela história que a gente contou para os pequenos, contar pra eles também [...]

Petronilha, a princípio, não associou o número da lei ao seu conteúdo. Diante disso, eu a relembrei explicando que se trata da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e que seus conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

Após a explicação, Petronilha elucidou que sabia que a lei está diretamente relacionada às questões étnico-raciais e Bell Hooks trouxe a mesma informação e acrescentou que se trata de uma abordagem à história da população negra, mas, não fica claro o conteúdo específico da mesma, o que de fato propõe, as suas prescrições.

Ambas trouxeram à tona o conhecimento a respeito da lei, da sua obrigatoriedade. Nota-se a existência do conhecimento teórico e epistemológico de forma restrita no que concerne à dinâmica das relações étnico-raciais, bem como, a sua importância, principalmente no contexto da EJA.

**Petronilha:** Eu acredito que assim abre as portas para eles, tanto de empregos até mesmo deles próprios se sentirem valorizados e importantes mediante a sociedade né sabendo que tem uma lei que os valorizam, que diz que eles são sim, é [...] responsáveis pela sociedade, né, atuantes enquanto cidadãos.

**Bell Hooks:** de valorizar a história e mostrar pra eles que é possível né ser negro...de uma maneira é como é que eu posso dizer [...] mais assertiva e que ser assertivo não é aceitar tudo, é você ter seu ponto de vista né escutar esse outro defender aquilo que você acredita porque você é capaz.

Coadunamos com a ideia de que a Lei 10.639 vem no sentido de reconhecimento da população negra enquanto parte integrante da construção da identidade nacional, na qual são sujeitos históricos, e das potencialidades da ancestralidade africana refletido na descolonização do pensamento, pois, somos muito colonizados.

Nesse sentido, a discussão aprofundada a respeito da temática étnico-racial é emergente. Dessa forma, estaremos contribuindo para assimilação de valores e pensamentos positivos no que tange a educação para as relações raciais. É nessa ótica que se situa a Lei 10.639/03 e suas determinações.

Para isso, precisamos ter consciência de que a inserção da temática africana na educação e sua obrigatoriedade, é uma tarefa de todos e todas envolvidos na busca de uma sociedade mais justa, igual, solidária e democrática. Nesta circunstância problematizaremos aqui o título do projeto salientado por Petronilia, “*escola sem cor*”. Ele nos remete a um processo de exclusão e se tratando de questões étnico-raciais refere-se à cor preta. Isso nos leva a questionar qual a concepção de sociedade que se tem, a visão em relação à diversidade sendo que, somos uma sociedade multicolor, pluriétnica. Compreendemos que o entendimento da diferença é essencial para reconhecimento da existência do racismo e seus desdobramentos e determinante para a implementação da Lei 10.639/03.

## 5.2 AÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI

Sabemos que a implementação de uma política pública exige muito mais que força de vontade, depende de aparatos, apoios e incentivos que envolvem da macro à micro estrutura. Mais delicado ainda quando se trata de políticas de reparação como essa, de ação afirmativa, a qual propõe desarticular estruturas postas, romper com ideias dominantes, com conceitos socialmente construídos, que exigem mudança nos paradigmas que sempre beneficiaram às elites.

Trazer a população negra para o centro do processo consiste em desmontar um sistema de privilégios no qual o negro sempre esteve em posição de subalternidade, é dar a essa população capital intelectual para problematizar e não aceitar as condições sociais, econômicas

e culturais a que foram e são submetidas. É romper, por meio do conhecimento, com os estereótipos que minimizam a capacidade de tais indivíduos, dissociar do negro à imagem de escravo, tirando dele o peso do colonialismo.

Um dos fatores questionáveis acerca da implementação da Lei 10.639 se encontra exatamente no desconhecimento acerca de conteúdos específicos, de aprofundamentos sobre a importância da mesma. Isto está vinculado à falta de formação básica dos professores e membros das equipes escolares.

Por isso, precisamos destacar a importância da Secretaria de Educação nesse processo pois, como responsável da gestão de políticas, possui um papel fundamental devendo dar suporte para que as políticas se efetivem. Dentre esses suportes podemos citar formação de professores, gestores escolares, desenvolvimento de projetos, parcerias com segmentos do movimento negro. O que se percebe é que são poucas e/ou pontuais as ações que versam sobre a temática da questão racial objetivando a implementação da lei nas escolas como pode ser percebido a seguir:

**Petronilha:** Se existe assim de forma direta eu não sei [...] o que a secretaria de educação propõe são atividades que são...no decorrer do ano são denominadas EJA em foco que é onde são escolhidas algumas escolas pra poder tá fazendo oficinas na própria secretaria de educação quando era o antigo prédio né, é [...] oficinas voltadas para trabalho voltadas pra alimentação, pra própria cultura né...teve uma oficina mesmo para aprender a fazer torso nos cabelos, tranças, então essas atitudes são valorizadas. Teve apresentação também de samba de roda, então assim existe uma pincelada, mas assim de forma direta eu não vejo a secretaria se preocupando.

**Bell Hooks:** Infelizmente, não. Que eu tenha conhecimento efetivo, e aí para você vou ser bem sincera, quando é que a gente trabalha essas questões étnico- raciais? Eu acredito que você já saiba, mês de novembro, que é o mês da Consciência Negra e a gente conta todas aquelas histórias, eu sempre converso com os professores, quando tenho oportunidade, que isso tem que ser trabalhado todos os dias, não é esperar uma data efetiva e também assim eu percebo que trabalha assim de uma maneira muito folclórica que [...] que tira a gente daquele lugar né que dá um entendimento que o negro é só festa, alegria, dança, capoeira, e não é só isso. Somos seres pensantes construímos histórias mudamos realidades, como eu falava com você anteriormente as pessoas apresentam pra gente só a parte da África que é feia, mas a África tem parte bonita né, então assim eu acredito muito que é [...] eu vejo que essa história ela tem que ser contada todos os dias fazendo com que a gente se sinta pertencente a ela e que a gente não é só um instrumento de trabalho, e só festa também, então assim, quando você trabalha isso só na semana da consciência negra, só nesse momento que você vai lembrar é?, então essa história, essa lei ela vem para mostrar para gente que essa história tem que ser trabalhada todos os dias.

Concordamos com a gestora **Bell Hooks** quando ela traz que a temática deve ser trabalhada todos os dias e entendemos quando demonstra uma insatisfação em relação a como a questão da população negra é abordada. Infelizmente, é consequência da falta de formação

específica, juntamente com o desconhecimento e acesso a materiais pedagógicos que deem conta dessa demanda. Posto que, na sua maior parte, os professores e alunos só dispõem do livro didático como suporte acessível e este eivado de representações distorcidas que não ajudam na mudança de concepção sobre a população negra.

Embora tenha existido nos últimos anos movimentos e propostas direcionadas a desenvolver a formação de profissionais da educação acerca das relações étnico-raciais, tais iniciativas ainda são poucas frente às demandas postas para que os profissionais da educação se apropriem desta temática (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018).

É importante lembrar que estas formações dos/das profissionais de educação se apresentam como uma pequena iniciativa de ações propostas para a aplicabilidade da Lei 10.639/03, a qual ratifica a responsabilidade das escolas no que diz respeito à inclusão social. A escola é um ambiente extremamente favorável para o desenvolvimento tanto da visão de mundo como da identidade, e a Lei 10.639 surge como um meio para possibilitar a apresentação de uma visão de mundo e de uma identidade negra, não eurocêntrica, além de buscar resgatar a autoestima de grande parte da população brasileira que é negra, mas que não se reconhece nem se orgulha disso (Gomes, 2008).

### **5.2.1 Formação dos profissionais da educação para o estudo das relações étnico-raciais: rompimento com o currículo eurocêntrico e educação antirracista**

**Bell Hooks** aponta a necessidade dos/das docentes começarem a trabalhar as questões étnico-raciais, mas, salienta que não houve formação específica, tanto dentro como fora da instituição escolar para tal, e complementa dizendo que:

**Bell Hooks:** Teve uma que eu participei antes da pandemia falando, o tema foi justamente esse falando sobre as questões-étnico raciais, foi tipo meio que uma progressão mesmo a gente começou falando da Educação Infantil e foi até os jovens e adultos, mas, assim muito superficial. Não é uma formação, você tem que se debruçar.

Assim, observa-se que apesar da obrigatoriedade, pelo Executivo, da implementação da Lei 10.639, a qual já está em vigor há mais de duas décadas, as ações de fomento por parte da administração superior ainda são escassas. É notório a falta de investimentos para a ampliação e consolidação da lei, esta não é colocada como prioridade.

Depreende-se disso que questões as quais remetem à África, conteúdos referentes a este continente são colocados como “menos importantes por não capacitarem os/as educandas para questões concretas, numa apreensão que entende tais conteúdos e estratégias de intervenção educacional como recreativistas e, assim, não essenciais” (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 959).

É necessário trazer a apropriação “das temáticas e objetos a partir de uma epistemologia afro-brasileira”, bem como:

O entendimento das culturas, línguas, histórias e costumes africanos e afro-brasileiros que compõem direta ou indiretamente nossa organização social e nossas práticas cotidianas, mas que somos impedidos de (re)conhecer devido ao fato de sermos levados a conhecer e reconhecer o mundo a partir de um prisma eurocêntrico que no limite refuta a validade de outros conhecimentos e práticas (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 958).

Os materiais e instrumentos disponibilizados reforçam e potencializam a preponderância europeia e o epistemicídio, o apagamento simbólico da história e cultura negras.

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (Silva, 1989, p. 57).

De tal modo, são extremamente necessárias formações voltadas para essa desconstrução histórica da população negra para que assim, nós, como profissionais da educação, possamos estar aptos a detectar o viés eurocêntrico e embranquecedor dominante que ainda se faz presente nos currículos oficiais, os quais mascaram nossa orientação na produção de conhecimentos que subvalorizam a África, e combatê-los. Essa formação, seja a inicial ou a continuada, é de grande importância na construção de uma sociedade mais flexível e equânime. Dessa maneira, é de suma importância o aperfeiçoamento e conhecimento sobre a História da África e a cultura afro-brasileira.

A falta de conhecimento e trato por parte de educadores e educadoras sobre as questões étnico-raciais dentro do ambiente escolar pode ser um fator que explique, dentre outros, como impacto da situação socioeconômica em se tratando de rede pública, “o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco” (Munanga, 2005, p. 16). Esse elevado índice de repetência e evasão escolares

pode ser parcialmente atribuído ao apagamento da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico (Munanga, 2005), ou seja, o epistemicídio.

Para Munanga (2005, p. 16), “os educadores conscientes sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana”. Porém, existe aqueles que contestam a validade de uma lei a qual impõe o trabalho voltado para as matrizes africanas e afro-brasileira ou muitas vezes, não consideram como prioridade, justificando que este tipo de trabalho deveria ser efetivado a partir de afinidades deles com a temática.

Tal situação não deixa de ter um pouco de relação com preconceito ao diferente e geralmente possui relação direta com a religião, ou seja, o racismo e preconceito religioso se apresentam nas relações dos sujeitos escolares. Há uma “resistência por parte da comunidade em legitimar o exercício de introdução de tais conteúdos por temerem a abordagem de questões que possam vincular-se a religiões de matrizes africanas” (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 959).

Isso ratifica que a escola tem como desafio intensificar, repensar, e ampliar as propostas pedagógicas para erradicar essas práticas tão perversas, bem como desenvolver formação de professore(a)s que promovam alteração de formas preconceituosas e discriminatórias de pensar e agir quando diz respeito às questões de matrizes africanas.

### **5.2.2 Docentes e alunos: Acolhimento das questões étnico-raciais**

A educação escolar precisa ser pensada como prática social, em que professores e alunos estudantes compreendam que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora. É preciso valorizá-la para garantir a democracia, que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras. Além disso, buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania (Lopes, 2005, p. 189).

É imprescindível que professores e estudantes compreendam a necessidade e importância de abordar a temática racial na sala de aula, buscando a superação de preconceitos. Nós, população negra, vivenciamos a todo momento situações de violência, e estas estão diretamente ligadas ao fato de o racismo estar escondido nas suas sutilezas, sendo os nossos

estudantes da rede pública as maiores vítimas. Logo, é preciso alimentar esses sujeitos de informações e conhecimentos acerca dessa problemática, para que saibam como identificar essas situações e se defender. Embora possamos encontrar resistências no meio do caminho em relação ao acolhimento de ações direcionadas para o trabalho sobre a questão racial na sala de aula.

Vejamos o que as entrevistadas relatam quando se trata de docentes, qual a postura nesse aspecto.

**Petronilha:** De acordo com a necessidade, o diagnóstico da turma porque em cada ano cada turma tem suas especificidades, são turmas que às vezes tem a maioria jovem, a maioria são idosos, então tem esse diagnóstico da turma pra ver qual a melhor abordagem, a melhor forma de estar trabalhando sobre esse assunto.

**Bell Hooks:** Na sala de aula, o que é que eu percebo? Eu percebo assim, que se existe um movimento de cima para baixo muitas coisas acontecem porque eu também sinto isso que trabalhar as questões étnico-raciais é se me importa, ainda está muito nisso. Me importa, eu vou falar sobre, se não me importa eu vou fazer minha aula e vamos seguindo, mas, assim tem uma coisa muito legal aí na escola, que os professores são muito abertos, então assim se essa Coordenação, que não existe, sugere, as coisas acontecem.

Percebemos, a partir das informações trazidas, que o acolhimento existe dependendo das circunstâncias, situações pontuais, de acordo com a necessidade ou quando é sugerido. Perguntamos quais seriam essas situações: Apenas no Dia da Consciência Negra? Será que a temática é vista como não essencial, proveniente da herança do mito da democracia racial? E no dia a dia do contexto escolar, em que as vivências dos alunos 'gritam' por uma urgência de serem protagonistas, de se verem pertencentes ao ambiente escolar, por conta de um longo caminho histórico que estabeleceu um currículo eurocêntrico, refletindo-se dentro da sociedade até os dias atuais.

No que diz respeito ao acolhimento dos alunos, nessa direção, salientaram as seguintes considerações:

**Petronilha:** Como eu disse que ... não é algo linear porque são turmas diferentes umas das outras. Varia um pouco, eles aceitam as atividades, eu acredito que não apenas por nota, mas assim muitos terem prazer mesmo de estarem participando de estarem se visualizando na história.

**Bell Hooks:** São super abertos, como te falei, eu acho assim que é um trabalho necessário, porque é transformador. Eu me encontro dentro dessa história, eu não me vejo mais como aquele que, que está no livro, mas, não é tocado, ou que só aparece no período colonial mesmo, como escravo, então assim trabalhar com essas possibilidades eu acredito que isso é importante.

Entendemos que não há oposição por parte dos alunos quanto à abordagem e trabalho com as questões raciais, mas pode haver alunos que já não consideram importante falar sobre o assunto. Talvez eles vejam como desnecessário, pois o que acham importante são apenas conhecimentos voltados para a aquisição da leitura, escrita e formação para o trabalho. Não devemos esquecer que, historicamente no Brasil, a questão da EJA tende a ser focalizada pela perspectiva da alfabetização e do aumento da escolarização como formas de se alcançar a qualificação para o trabalho e a geração de renda (Castro; Filice, 2013, p. 37).

Creemos que nessas turmas, a temática racial deve ser ainda mais problematizada, permitindo que os estudantes compreendam por que essa aprendizagem está ocorrendo tardiamente. É essencial que eles entendam os elementos e fatores que os colocaram nessa realidade, considerando o contexto de turmas de educação de jovens e adultos.

Trazer o estudante como protagonista de sua própria história, valorizando sua identidade, contribui para que compreendam a necessidade de abordar as questões étnico-raciais como condição essencial para a mudança social. A escola tem a oportunidade de garantir que a temática e as ações propostas sejam acolhidas positivamente. No entanto, acreditamos que o primeiro passo é reconhecermos a existência do racismo em nossa sociedade. Ao aceitar essa realidade, compreendemos que a abordagem das questões raciais é indispensável e necessária em qualquer espaço, principalmente na escola. Essas ações devem ser integradas ao currículo da instituição e descritas no Projeto Político Pedagógico, estimulando e incentivando sua abordagem nas aulas.

### **5.2.3 Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Lei 10.639**

Após análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas A e B, obtivemos informações cruciais sobre seus períodos de criação, históricos, comunidades atendidas, perfil dos alunos, organização, composição das equipes, bem como suas propostas pedagógicas. Ressalta-se que ambos os PPPs estavam em processo de revisão, com vigência até os anos de 2016 e 2017.

Segundo o PPP da escola A, inicialmente, a instituição oferecia o Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano). No entanto, atualmente, concentra-se no atendimento exclusivo do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) nos turnos matutino, vespertino e noturno. No último turno, são

oferecidos cursos de qualificação profissional para jovens e adultos por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No que diz respeito à escola B, seu PPP informa que a unidade oferece o Ensino Fundamental de nove anos, abrangendo do 1º ao 5º ano. Além disso, atende à Educação de Jovens e Adultos nos Segmentos I e II (1º ao 9º ano).

Observamos que, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de ambas as escolas, consta a presença de Coordenadores/as Pedagógicas. No entanto, de acordo com as entrevistadas (vice-diretoras), no momento, não havia a presença desses/as profissionais, e essa função era desempenhada por elas mesmas. Em nenhum dos turnos havia a presença de Coordenadores/as Pedagógicas. Assim, para o turno noturno, onde é oferecida a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as gestoras assumiam a condução das Atividades Complementares (ACs).

Petronilha, uma das entrevistadas, destacou a falta de Coordenadores/as para a rede e a dificuldade em designar esses/as profissionais, especialmente para a EJA. Ela mencionou que, como a escola tem apenas três turmas e quatro professoras - sendo que uma atua em uma turma multisseriada e as demais nas turmas de EJA 4 e EJA 5 -, elas se dividem nas disciplinas, o que facilita a comunicação por envolver um número menor de pessoas. Petronilha explicou que, quando necessário reunir todas as professoras, isso é feito em momentos específicos, embora raramente seja necessário, dada a pequena equipe de quatro professoras.

A entrevistada Bell Hooks também ressaltou a ausência desses profissionais na unidade escolar, indicando que no município de Feira de Santana seria necessário realizar um concurso para Coordenação, já que não há oferta de vagas para esse cargo. Como resultado, um/a professor/a é designado/a para desempenhar essa função. Na escola em questão, que conta com duas vice-diretoras e uma diretora, elas se articularam para assumir esse papel, mas, de acordo com Bell Hooks, a experiência não foi muito bem-sucedida.

É evidente que a escola enfrenta várias demandas, e cada profissional tem funções específicas, além do compromisso coletivo para garantir o bom andamento educacional. Os momentos das Atividades Complementares (ACs) são cruciais para a troca de experiências entre os docentes, materializando-se por meio de discussões e sistematização de práticas, com a coordenação pedagógica desempenhando um papel fundamental. Esse/a profissional precisa estimular os professores/as na tarefa da docência e permanecer atento/a para identificar as necessidades tanto deles/as quanto dos alunos/as que compõem esse universo escolar.

A Coordenação Pedagógica desempenha um papel essencial no espaço escolar, realizando a mediação entre alunos/as, famílias e a escola. É responsável por desenvolver e buscar métodos que compreendam a realidade e o contexto escolar, construindo estratégias de ação eficazes em resposta às necessidades identificadas.

Por estar diretamente ligado às questões pedagógicas, o/a Coordenador/a possui a habilidade de identificar o perfil dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar, reconhecendo as lacunas existentes e as necessidades dos trabalhos que podem ser desenvolvidos nesse espaço. Nessa perspectiva, é uma peça fundamental na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, uma vez que essas informações colaboram na definição do currículo escolar, ambos interligados.

Essa relação pode ser confirmada por meio das ideias de Sacristán (2003), que destaca a necessidade de vincular o currículo ao PPP da escola, direcionando as atividades desenvolvidas para a construção de projetos educativos alinhados à proposta da escola. Isso favorece os encaminhamentos políticos, sociais e educacionais, considerando a especificidade do público atendido e os desafios do cotidiano.

É sabido que o currículo estabelece conteúdos mínimos e diversificados, sendo essencial que estes últimos contemplem a realidade de cada instituição. Nesse contexto, o tratamento das questões étnico-raciais e o estudo da história local devem ser incorporados como conteúdos, especialmente porque as escolas públicas atendem um público formado por estudantes multirraciais. Os sujeitos centrais da ação educativa indicam as indagações para o currículo, ultrapassando os aspectos pedagógicos (Gomes, 2008). A Lei 10.639/03 surge como meio para viabilizar esse contato e conhecimento relacionados à população africana e afro-brasileira.

Em relação à implementação da Lei 10.639/2003, indagamos às gestoras sobre suas opiniões e se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola contempla essa legislação. As respostas obtidas fornecem insights valiosos sobre o alinhamento da instituição com as diretrizes propostas pela lei. A seguir, apresentamos as opiniões das gestoras sobre a presença e consideração da Lei 10.639/2003 no contexto do PPP da escola.

**Petronilha:** Eu acredito que sim, o **projeto escola sem cor** já está no PPP então é atividade anual e sendo que fora dessa data a gente sempre tá trabalhando e abordando , na EJA as atividades das disciplinas de história e geografia tem essa preocupação de estar trabalhando, tem as literaturas também da nossa biblioteca, nós temos muitos livros voltados à cultura africana, e assim...a EJA também tem um período que elas podem estar fazendo a visita na biblioteca para levar o livro pra casa para poder fazer uma leitura. Então, a escola, ela procura estar trabalhando sim essa valorização.

**Bell Hooks:** O que eu percebo, esse ano a gente fez uma reconstrução, a gente revisitou o PPP, a gente discutiu e foi muito massa porque a pró de história ela...deu essa ideia mesmo de fato, ela falou: “gente, esse PPP tem que ter mais a cara dessas crianças que a gente trabalha e com essas coisinhas que a gente lida todos os dias né e a gente discutiu justamente sobre isso, a gente não pode trabalhar a história né étnico africana aí só nesse momento. A gente tem que trabalhar o tempo todo gente, o que faz com que esses meninos venham pra escola? Como será que esses meninos se percebem nesse processo? Será que eles sabem que eles são pretos? De que maneira é que passam isso pra eles? Porque as vezes eles não sabem, tem gente que, ah eu sou moreno né, eu não sei que cor eu sou não pró. Então, assim, é um trabalho que é bem de formiguinha ainda, ... eu não vejo assim que é algo que a gente já tem grandes avanços, porque quando eu olho o tempo que eu trabalhei com isso em um outro espaço e a gente chega na realidade hoje 2022 e a gente ainda tá assim, é porque a gente tem muita coisa pra caminhar.

No que concerne à informação de Petronília, ela aponta características importantes na perspectiva de implementação da lei, destacando a valorização dos/as sujeitos e sujeitas negros/as, o contato com literaturas que abordem a cultura negra. As literaturas são importantes nessa empreitada. “A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo” (Lima, 1991, p. 101).

Na mesma perspectiva, visualizamos a seguinte ação de aprendizagem no PPP da instituição B:

Incentivar e desenvolver ações pedagógicas que tenham como prioridades: O respeito à ética da diversidade interpessoal; Os princípios éticos da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; Os princípios do exercício da criticidade, da pluralidade ideológica e do respeito à democracia, com ênfase na política da igualdade a partir do reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania (PPP, 2017, p. 12-13).

Somada a essa informação, encontramos também na proposta curricular para o ensino de História, a qual “destacam-se os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades” (PPP, 2017, p. 14). Logo adiante, salienta o trabalho com os temas transversais referenciando a Pluralidade Cultural, apresentando que “É dever da escola orientar seus alunos para o conhecimento dos seus direitos de igualdade e responsabilidade. Assim, numa sociedade plural, é preciso respeitar e valorizar sua diversidade ética e cultural” (PPP, 2017, p. 15).

Os temas transversais adotados desde 1997 foram criados pelo Ministério da Educação para nortear professores e professoras na articulação dos currículos das redes de ensino e adequá-los de acordo com “as peculiaridades regionais e culturais do Brasil”. Desse modo, podendo “desenvolver em sala de aula temas que permitem formar o cidadão consciente, possibilitando ao aluno ampliar seu horizonte existencial, cultural e crítico por meio das

próprias matérias regulares do currículo” (Souza, 1999, p. 7). Não podemos nos apegar ao caráter relativamente conteudista dos PCN, pressupondo que a inserção de “assuntos socioculturais” transversalizando o currículo seria suficiente para tratar pedagogicamente temas relativos à discriminação racial. Precisamos olhar os PCN como recursos pedagógicos importantes que se justificam por trazer benefícios evidentes à formação integral dos estudantes que dá flexibilidade ao currículo (Souza, 1999).

Diante disso, percebemos que o PPP da unidade escolar A traz elementos que viabilizam um trabalho com as questões étnico-raciais na perspectiva de iniciativas para a implementação da Lei 10.639/2003, ao passo que aborda o respeito à ética da diversidade interpessoal, pluralidade, política de igualdade a partir do reconhecimento dos direitos da cidadania, elementos esses indispensáveis no trato com as referidas questões, que permitem ao aluno um trabalho continuado contra o racismo, o preconceito e a discriminação. Porém, não conseguimos identificar no corpo do PPP o projeto citado pela mesma, nem dentre os projetos elencados para serem trabalhados durante o ano e/ou momentos específicos.

A entrevistada Bell Hooks explicita que, ao revisitar o PPP, surgiu então o despertar para a inclusão do trato com as questões étnico-raciais, visto que seria necessário a contextualização da realidade escolar, ou seja, trazer para o PPP, que é a identidade da escola, de fato o reflexo da clientela escolar. Partindo-se do pressuposto de que é uma escola pública que atende à população trabalhadora e filhos/as de trabalhadores e trabalhadoras, muitas vezes da informalidade.

Ela traz um ponto bastante importante, que é quando o aluno ou aluna se diz ser 'moreno claro'. Entendemos que essa ideia de não se assumir como negro pode ser um reflexo da teoria do branqueamento, ou seja, um processo social de valorização da raça branca. O não conseguir definir a cor perpassa pela questão de não se identificar enquanto negro.

São questões que necessitam ser problematizadas em direção à construção da identidade desse sujeito ou sujeita. Pois:

“Um olhar atento sobre a realidade do povo brasileiro mostra uma sociedade multirracial e pluriétnica que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem. No entanto, afloram a todo momento, ora de modo velado, ora escancarado, e estão presentes na vida diária” (Lopes, 1991, p. 186).

Logo, essas situações no cotidiano escolar precisam de uma atenção maior e uma sensibilidade para identificar e criar estratégias de combate, as quais devem estar presentes nos documentos que norteiam as ações da escola.

O currículo escolar, documento importantíssimo, é produzido pelos profissionais da educação, pelos estudantes e pela comunidade escolar. Assim, é importante ver a escola como campo de debates, de diálogos e de construção de saberes, sendo vivenciados na concepção da participação e na politização dos envolvidos, pois a prática escolar é viva, política e dinâmica, e o currículo também deve ser.

Complementando as informações acima, ao ser perguntado, ainda considerando o PPP e as práticas desenvolvidas, se era possível afirmar que a escola implementa a lei na EJA e se sim, onde seria possível evidenciar essa implementação, as informantes ressaltaram o seguinte:

**Petronilha:** Eu acho que é com a resposta dos alunos quando eles se sentem valorizados com as atividades, quando eles participam, quando eles colaboram, então eu acredito que a gente vê né esse retorno...o retorno que a gente dá a eles, a gente vê nessa participação que eles têm quando a gente propõe essas atividades.

**Bell Hooks:** Volto a te dizer isso, eu percebo que não há essa efetivação, sabe? Trabalha-se em projetos, como a gente trabalha a auto estima, a valorização do outro, mas assim muito assim sutil, eu não vejo assim um documento que ainda tenha escrito, a gente trabalha aqui a lei 10.639, não. É algo assim que até já me desperta né pra que a gente possa colocar isso, principalmente na EJA.

Reiterando que a lei propõe o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, não foi possível encontrar de forma material esse ensino ao analisarmos o PPP. De acordo com o relato, não percebemos o acesso dos/as alunos/as à leituras voltadas para cultura africana. Como salientou a entrevistada anteriormente, esse acesso da EJA à biblioteca e ao empréstimo de livros ocorre em determinado período.

É importante e necessário oportunizá-los o conhecimento da cultura e história de um povo para que se possa perceber que existem outras perspectivas a serem vistas em relação aos fatos ensinados, sempre sob a ótica eurocêntrica da história e a formação cultural do Brasil. Posto que nunca foi mencionado que a história europeia fosse esquecida, mas sim acrescentada à da população negra, que viveu por muito tempo esquecida e relegada como consequência direta da 'ideologia' da democracia racial.

Entendemos que essa ação da escola necessita ser algo constante para que se percebam como parte integrante da história, rompendo com os estereótipos criados para a população negra, modificando essa representação negativa e criando possibilidades de mudança de

narrativas. Isso colabora para que a população negra ganhe visibilidade, desconstruindo a representação do negro escravizado.

A entrevistada Bell Hooks salienta que existem ações mais gerais de valorização do indivíduo, da autoestima. No PPP, conseguimos identificar uma frase que faz relação a isso, escrita da seguinte forma: 'Proporcionar um ambiente escolar que eleve a autoestima da comunidade escolar' (PPP, 2016, p. 21).

Percebe-se, à medida que lhes é solicitado informar a existência de algum projeto ou ação (ou ambos) que a escola desenvolva associando a Lei 10.639/2003 no currículo da EJA, a falta dessa ação por meio das narrativas abaixo.

**Petronilha:** Só no dia da Consciência Negra mesmo que trabalhamos, desenvolvemos essas ações, com desfiles da beleza negra, cultura negra.

**Bell Hooks:** Não temos, é algo que precisa realmente ser revisto.

Reiteramos aqui a urgência na desconstrução da temática racial como pontual e folclórica construída sobre a população negra. Não sofremos racismo, preconceito e discriminação uma vez ou outra. Isso faz parte do cotidiano e da vivência; é a realidade, 'é parte de um processo social'; portanto, 'torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas' (Almeida, 2021, p. 50). O Dia da Consciência Negra é apenas um marco para reflexão acerca das questões étnico-raciais, sobre o que já se conquistou e o que ainda necessitamos para que haja mudança de paradigmas. Pode e deve ser um momento de homenagem e reconhecimento do processo de luta.

Isso chama a atenção para como a gestão trabalha com o ensino de história e cultura afro-brasileira na EJA. Tendo a gestão um papel importante nesse processo de implementação da lei, claro que ela não dará conta sozinha, mas, como está à frente, foram apontadas as seguintes explicações:

**Petronilha:** Trabalha de forma, vamos se dizer assim fixa, porque é algo que realmente é necessário ser abordado porque é a história de cada indivíduo então sempre trabalha a professora de história tanto como a de Artes, a de Português todos estão envolvidos nessa função nesse trabalho.

**Bell Hooks:** Mais uma vez eu vou te afirmar a mesma coisa, é somente nessa semana mesmo. Existe, claro, o demarcador porque também tem aí a questão da história local que eu acredito que seja bem interessante então com a história local é, a gente percebe que... a gente tenta trazer a história para mais né para que a gente possa trabalhar mais esses costumes africanos e tal mas, perceptivelmente o que marca é aquilo que te falei, na semana da Consciência Negra, e pronto. A gente não vê essas movimentações. Aí quando eu falo a questão da história local é importante, justamente sobre isso porque como faz a junção das duas, os estudantes começam a se perceber como bonitos.

Quando é pontuado o trabalho de tal conteúdo nas disciplinas de Artes e Português e que todos estão envolvidos, estamos caminhando na direção certa para a implementação, já que a lei propõe que os conteúdos serão ministrados no âmbito de todo currículo e destaca como áreas principais para esse trabalho a de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Vale ressaltar que, ao analisarmos o PPP da escola, não identificamos alguma menção ao trabalho com a temática.

No que diz respeito à abordagem ao conteúdo nas disciplinas, isso não significa que só essas disciplinas que ficarão responsáveis por trabalhar referido conteúdo; então, todas as áreas devem dialogar entre si para atenderem ao objetivo da lei. Essa ação conjunta traz para o alunado a ideia de que a escola 'fala uma língua só' e, por consequência, propiciando uma educação antirracista.

#### **5.2.4 O racismo e suas formas de manifestação no contexto escolar**

Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos”. (Programa Nacional De Direitos Humanos, 1998, p. 12). “E sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, discriminações e estereótipos” e da segregação (Sant’ana, 2005, p. 43).

O racismo se constitui como um dos graves problemas de nossa sociedade portanto, é necessário mostrá-lo bem como, mobilizar todas as forças vivas da sociedade para combatê-lo. Dentre elas está a educação escolar, ainda que, não, consiga resolver tudo sozinha, “ocupa um espaço de destaque”. Sendo nossa sociedade plural, étnica e culturalmente formada, “desde os primórdios de sua invenção pela força colonial”, “só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços” (Munanga, 2005, p. 17).

Ao falarmos em racismo no Brasil remete-se sempre à imagem das pessoas negras, justamente porque são elas as maiores vítimas dessa prática perversa que tem relação direta com o processo de escravidão ao qual foram submetidas. Sabemos que o racismo é muito forte nos dias atuais, e “é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu” (Sant’ana, 2005, p. 41). Porém, tem aumentado o nível de consciência de que o racismo é maléfico sendo necessário o combate, a denúncia e

eliminação. De tal modo, a postura dos educadores e das educadoras nesse processo é de extrema importância.

Nesta perspectiva, pensemos um pouco sobre essas pessoas negras em nossa sociedade, incluindo o ambiente escolar e, especificamente, a sala de aula. Quantos alunos(as) negros(as) passam por essa dolorosa experiência diariamente de discriminação e preconceito? Quais são as consequências dessas práticas na vida deles e delas? Analisar a importância do(a)s educador(a)s nesse papel, de se colocar como 'parte da solução', fortalecendo o diálogo franco e esclarecedor entre os seus(suas) alunos(as), objetivando diminuir e/ou acabar com a prática do racismo e reforçando a autoestima dos (as) mesmos(as) em sua sala, em sua escola, na sua comunidade (Sant'ana, 2005, p. 39-40).

Diante disso, é importante que estejamos atentos/as às formas que o racismo se manifesta no contexto escolar, pois elas podem surgir de maneiras sutis, muitas vezes 'disfarçadas' de brincadeiras, as quais, geralmente, são caracterizadas e/ou nomeadas de bullying como forma de descaracterizar práticas racistas.

Com o objetivo de saber sobre a existência ou não de tal prática nos ambientes escolares em que as entrevistadas são responsáveis, perguntamos às mesmas se já haviam presenciado ou souberam de algum episódio de racismo, tanto ocorrido entre alunos como de professores ou funcionários para com alunos ou vice-versa.

De acordo com

**Petronilha:** Tivemos sim de homofobia, tinha dois meninos que eram homossexuais, os colegas ficavam inticando, inticando muito com eles porque...era, eles eram muito... não sei explicar, explosivos, sabe? E aí é precisou que eu vinhesse a intervir, conversar. Eu optei por conversar com o rapaz e não com os outros, porque a gente sabe quem vai ter algo a oferecer ou não, aí eu conversei com ele para ter outra postura e aí, assim, ele fez e até me agradeceu porque, ele começou a ver as coisas de outra maneira e tal. Aí assim, foi essa situação mesmo.

Petronilha trouxe uma informação muito importante que, aparentemente se trata de um episódio de discriminação por conta do preconceito acerca da orientação sexual dos indivíduos relatados acima. Ao perguntar se um dos alunos era negro, a mesma confirmou que sim. "Entender a dinâmica dos conflitos raciais e sexuais é absolutamente essencial à compreensão do capitalismo, visto que a dominação de classe se realiza nas mais variadas formas de opressão racial e sexual" (Almeida, 2012, p. 97).

É importante ressaltar que a nossa Constituição Federal Brasileira/88 traz como um dos seus objetivos fundamentais, descrito nos seu inciso IV do art.3º, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Por conseguinte,

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente (Lopes, 2005, p. 189).

Bell Hooks, trouxe as seguintes informações a respeito da pergunta inicialmente feita:

Há mais ou menos umas quatro semanas um aluno..., uma aluna me procurou para me falar sobre uma questão de racismo que ela sofreu na sala de aula. Um aluno branco falou que ele não queria que ela tocasse nele porque ela era preta... Ela me procurou na secretaria, chorando [...]

Na semana passada, tive outro fato na escola. Essa mesma menina que sofreu o racismo, sofreu de novo por outra aluna da mesma classe que falou do cabelo dela, que ela precisava hidratar, que ela era muito magra e que ela era negra [...]

Entendemos os quão desumanizantes e cruéis são as situações de racismo. As duas vítimas eram meninas, o que nos remete às análises de Lélia Gonzalez, quando ressalta que as mulheres negras sofrem violências relacionadas a pertencimentos de raça, sexo e classe. É importante lembrar que as ideias de racismo não são herdadas geneticamente; não se nasce racista, aprende-se. Os sentimentos de preconceito e o exercício da discriminação são desenvolvidos inicialmente com os pares nas instituições sociais das quais fazem parte, chegando até relações de ódio e intolerância a povos e nações.

A entrevistada relatou que, como medida para solucionar a primeira situação, teve um diálogo com a aluna e o aluno sobre o ocorrido, a situação de racismo, e verbalizou o que acontece quando uma pessoa age de forma racista com outra. Questionou se essa era uma prática constante do aluno, o qual negou. Desse modo, orientou-os sobre a temática e solicitou que a aluna vítima de racismo estudasse sobre o assunto para que ela pudesse se repertoriar e, em situações como a que aconteceu, pudesse se defender. Solicitou ao aluno que realizasse uma pesquisa sobre os impactos do racismo, sua origem, que problematizasse a questão da segregação e redigisse um texto para compartilhar com a mesma (vice-diretora) e socializasse o aprendizado, e assim o fez.

Sabemos que a população negra, juntamente com os índios, ao longo da história do Brasil, sofreu processos violentos de discriminação. Tal questão se faz imprescindível de ser

abordada na escola, sendo incluída objetivamente no currículo, de modo que o aluno possa identificar os casos, combatê-los e buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir (Lopes, 2005, p. 187).

De acordo com Bell Hooks, o aluno apresentou a pesquisa solicitada e mais uma vez dialogaram com todos e todas, sendo aberto espaço para que as informações obtidas por meio da pesquisa fossem expostas. Após esse momento, ele verbalizou que foi uma brincadeira de mal gosto e que, a partir das leituras feitas, percebeu que havia agido de forma racista. Portanto, nunca mais repetiria a ação e pediu desculpas à colega que sofreu o racismo. Contudo, a gestora explicitou para a vítima que ela só aceitaria as desculpas se quisesse, salientando ao aluno que não iria puni-lo com uma suspensão. No entanto, teria que conviver todos os dias com todos e todas que são pretos e pretas, já que ela era preta, a outra vice também, e a grande maioria dos alunos da escola também são pretos e pretas. Além disso, incumbiu-o de ficar responsável por fazer um workshop sobre o racismo na semana da Consciência Negra, dentro daquilo que for proposto pela escola.

Acreditamos ser uma atitude assertiva e louvável as ações realizadas no combate ao racismo estrutural que permeia a nossa sociedade e, como tal, está presente nas escolas. Uma vez que 'racismo e ignorância caminham sempre de mãos dadas', os estereótipos e as ideias pré-concebidas vicejam quando está ausente a informação, quando falta o diálogo aberto, arejado e transparente. Não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo" (Cardoso, 2000, p. 9). É importante e essencial:

Compreender 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, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, 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 que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p. 16).

Deste modo, ratifica-se a necessidade de contemplar nos currículos escolares a temática da questão racial, visto que o combate ao racismo em uma sociedade democrática é um compromisso e responsabilidade de todos, independentemente de sua cor e/ou pertencimento étnico-racial. É necessário que “a educação tenha qualidade, que sirva para abrir os espíritos, não para fechá-los, que respeite e promova o respeito às diferenças culturais, que ajude a

fortalecer nos corações e mentes de todos os brasileiros o ideal da igualdade de oportunidades” (Cardoso, 2000, p. 9).

No que concerne ao segundo caso de racismo, Bell Hooks nos relatou que dessa vez a aluna do episódio anterior sofreu o racismo por uma colega da mesma classe, a qual falou do cabelo dela, que ela precisava hidratar, que era muito magra e negra. Mais uma vez, o diálogo foi a medida adotada. Depois, a aluna confidenciou à vice-diretora que já havia sofrido ações de racismo nas três escolas em que tinha estudado. Assim, foi orientada novamente sobre a necessidade de estudar e falar sobre isso, só que dessa vez a gestora abordou especificamente a Lei 10.639/2003 e a conscientizou sobre a necessidade de ter conhecimento dos nossos direitos para que possa aprender a se defender, pois a aluna não a teria o tempo todo para estar fazendo essa condução. Diante disso, tem trabalhado com ela a questão da autoestima, de percepção da sua beleza e a valorização de si mesma.

Nessa direção, é imprescindível ajudar os alunos discriminados para que possam “assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (Munanga, 2005, p. 15). Tal questão perpassa pela construção da identidade, na qual, segundo Gomes (2003), a escola, importante espaço na vida de uma grande maioria da população brasileira, interfere significativamente nesse tenso e complexo processo.

Na escola, as pessoas negras se deparam com diferentes olhares e falas referentes ao seu pertencimento racial, sua história, corpo, estética e para muitos desses sujeitos, o cabelo carrega uma forte marca identitária e em muitas situações é visto como marca de inferioridade (Gomes, 2002). Segundo Cardoso (2000),

A linguagem é uma das manifestações mais próprias de uma cultura ela não é só denotação, é também conotação. Nos meandros das palavras, das formas usuais de expressão, até mesmo nas figuras de linguagem, frequentemente alojam-se, insidiosos, o preconceito e a atitude discriminatória. Há palavras que fazem sofrer, porque se transformaram em códigos do ódio e da intolerância (Cardoso, 2009, p. 9).

Nem todos sabem se defender de comentários e xingamentos preconceituosos; portanto, é importante munir esses sujeitos de conhecimentos para que possam combater as situações de preconceito racial vividas na escola, que frequentemente envolvem o corpo, o cabelo e a estética, contribuindo para a baixa autoestima dos sujeitos. Por isso, é necessária a implementação de trabalhos e projetos voltados para a questão étnico-racial, com a

responsabilidade de desconstruir estereótipos raciais e valorizar a cultura negra para a construção positiva da identidade negra.

Salienta-se o fato de a aluna relatar que nas outras três escolas pelas quais já passou, também foi alvo de racismo. Surgem alguns questionamentos: se essa situação não foi única, por que a mesma ainda não soube se defender? Será que nas escolas anteriores não chegou ao conhecimento dos educadores e gestores escolares, ou tiveram conhecimento, mas passou despercebido, sem que fossem tomadas as atitudes cabíveis? A aluna não teve a iniciativa, nesses outros espaços, de procurar alguém para relatar o ocorrido? Quais os sentimentos despertados nessa aluna?

Destarte, a ação desenvolvida em relação à abordagem da temática da questão étnico-racial por Bell Hooks pode ser incorporada nas práticas pedagógicas, que incluem desde o planejamento e sistematização da dinâmica de processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem (Franco, 2016, p. 547), principalmente no ambiente escolar. Não deve ficar restrita a um caso isolado, viabilizando a todo(a)s o conhecimento acerca dela, numa perspectiva de ressignificação de si e do outro, bem como a (re)construção de identidade positivada. É importante a ampliação desse debate já que, foi tensionado a partir das relações dentro do ambiente escolar, incluir no PPP e currículo da instituição um projeto a partir dessa problemática visando unir toda a comunidade no combate ao racismo.

### 5.3 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639: ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES

Entendemos que a implementação da lei depende de determinados elementos e fatores que podem colaborar ou dificultar nesse processo, vai muito além da vontade dos atores que estão inseridos no ambiente escolar.

Nessa circunstância perguntamos às entrevistadas quais os aspectos facilitadores para a implementação da lei na prática escolar e obtivemos as seguintes respostas;

**Petronilha:** Eu acredito que o maior álibi que a gente tem é a comunidade, que ela abraça os nossos eventos. Ela é uma comunidade pequena e que se volta pra as nossas ações dentro da escola, elas participam, a comunidade participa, os alunos, os pais. Então, acredito que essa forma é uma das melhores formas da gente tá vendo os resultados.

**Bell Hooks:** Primeiro, referências, eu não digo referências artísticas não, falo do próprio contexto escolar. Quando eu digo aos meninos assim: Eu fui aluna dessa casa, preta, minha mãe dona de casa, meu pai carpinteiro e hoje sou vice diretora daqui e tô junto com vocês. Outro ponto, é a gente meio que valorizar nossa beleza do jeito que ela é, eu acho que isso é super importante... então assim mostrar que é possível ser preto, mostrar que o preto, ele pode chegar em algum lugar, eu vejo muito assim que o papel do professor neste espaço é ser referência...

Quando Petronilha destaca a participação da comunidade, apontamos aqui uma característica importante de uma gestão democrática e participativa, que contribui de forma significativa para fortalecer as ações escolares, obtendo o apoio da comunidade nas decisões que impactam diretamente o coletivo escolar. Assim, é um suporte valioso para inserir questões tão complexas como a étnico-racial, disseminando e ampliando esse conhecimento na perspectiva de conscientização desses sujeitos sobre si mesmos e reconhecimento dessa diversidade humana.

Na sua fala, a gestora ressalta que ter referências positivas dentro do contexto escolar contribui para potencializar e estimular alunos e alunas. As histórias de vida de pessoas negras que enfrentaram situações semelhantes e alcançaram sucesso são importantes para que entendam que é possível mudar suas histórias de vida e mostrar que todos são capazes de alcançar seus objetivos.

Entendemos que isso é uma forma de romper com as ideias introjetadas pelo racismo estrutural, que condiciona a população negra a ocupar determinados espaços, situações e profissões, muitas vezes associados à subalternidade e inferioridade. O que geralmente a população tem como referência na escola são as pessoas negras em serviços gerais, em outros espaços trabalhando na informalidade, e sua imagem ligada à criminalidade, sendo descritos como “sem boa aparência” porque seu fenótipo não obedece aos padrões europeus, socialmente aceitos e hegemonicamente detentores das relações de poder e privilégios sociais.

Por isso, trabalhar com a valorização da população negra contribui para viabilizar a implementação da lei, que tem em seus documentos norteadores exatamente a direção de dar contornos positivos à vida, história e imagem dessas negras e negros.

Sabemos também que muitos são os impasses para que ações como essas se realizem e dificultem a implementação dessa lei. Dessa maneira, são citados, por nossas interlocutoras, como aspectos dificultadores para a implementação dessa lei na prática escolar:

**Petronilha:** A falta de apoio dos órgãos competentes, secretaria, governo, a gente não pode fazer uma atividade fora da sala, da escola, a gente não tem isso para eles estarem

visitando, estarem visualizando outros lugares que possam estar mostrando essa valorização dentro deles.

**Bell Hooks:** É escassez de tanta coisa ( risos) , principalmente para EJA, escassez de comprometimento, eu percebo , sinto que é muito o que não pega, é sobre o que a gente sente , porque assim pra você estar em um lugar que nós estamos, é preciso você ser muito empático, e a gente observa isso até mesmo pelas tonalidades de pele diferentes, nós somos multi, existem pretos de várias tonalidades, existem negros de várias tonalidades, e aí às vezes eu me acho menos preto que você (risos), somos todos pretos. Eu acredito que a falta de informação, de conhecimento e falta dessas referências, é como se fosse um ciclo e ele se completa, uma parte está cheia e a outra precisa fazer algumas compensações pois, por mais que a tecnologia está aí e eu posso pesquisar tudo mas, tem que fazer sentido para eu pesquisar, senão eu não vou pesquisar e isso às vezes dói.

Diante dos relatos, percebemos uma falta de investimento por parte dos órgãos competentes e, conseqüentemente, a ausência de incentivo. Desde o início do diálogo, nenhuma das entrevistadas mencionou ações direcionadas para a efetiva implementação da lei. Em vez disso, foram destacadas pequenas iniciativas realizadas pelas escolas para abordar essa temática.

A falta de conhecimento sobre a lei e seus desdobramentos dificulta a realização de ações mais consistentes. A ausência de formação inicial e continuada emerge como um entrave, impedindo a desconstrução de paradigmas. Não foi mencionado explicitamente, mas podemos inferir que o material didático, especialmente os livros didáticos disponibilizados para esses alunos, não contribui nem para os professores, nem para os alunos, reproduzindo histórias e imagens estigmatizadas da população negra.

É sabido que existem materiais com abordagens mais adequadas, mas muitas vezes esses livros não foram distribuídos em muitas instituições escolares. Chama ainda mais atenção o fato de que, frequentemente, esses materiais não contemplam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e são voltados para crianças, sendo utilizados nessa modalidade.

Como já foi salientado, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) caracteriza a identidade da escola e precisa refletir o perfil dos alunos inseridos no contexto escolar, especialmente os provenientes de situações mais vulneráveis. Como escola pública, composta majoritariamente por estudantes pretos e pardos, observa-se que, muitas vezes, os alunos da EJA são referenciados como “meninos”, termo geralmente utilizado para alunos do Ensino Fundamental Séries Finais.

Isso nos leva a questionar se a abordagem dada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a mesma destinada ao Ensino Fundamental, considerando as especificidades dessa

modalidade, que se diferenciam das práticas voltadas para o Ensino Fundamental. Essa diferenciação pode representar um fator delicado, interferindo negativamente na efetivação do trabalho com as questões étnico-raciais. A EJA lida com um público que carrega em sua história de vida condições de exclusão e discriminação, demandando uma abordagem que ressignifique suas trajetórias no ambiente escolar.

O silenciamento e a negação em relação ao racismo também constituem grandes obstáculos para a implementação da lei. É crucial lembrar que as tensões raciais estão presentes, e a ocultação dessa temática nas escolas não é mais aceitável (Arroyo, 2001). Além disso, trazer apenas superficialidades não faz mais sentido, pois é essencial proporcionar aos educandos o conhecimento da cultura de ascendência africana e seu legado.

Retomando o título dado ao projeto na Escola A, "Escola Sem Cor", observamos que ele segue a mesma lógica da "Escola Sem Partido", buscando uma neutralidade que, nesse caso, legitima a omissão do debate racial. Nas entrelinhas, esse título parece sugerir a ideia de igualdade entre os indivíduos em relação à cor, ou até mesmo desconsiderar esse fator, o que não favorece a discussão da temática racial na escola. Essa abordagem vai contra o propósito da lei, dificultando, portanto, sua efetiva implementação.

É crucial superar esses obstáculos, permitindo que a teoria e a prática dialoguem e proporcionem mudanças efetivas. O coletivo da escola deve participar ativamente no combate ao racismo, e esse engajamento não deve se limitar ao ambiente escolar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de dissertação de mestrado propôs-se a analisar em que medida a gestão escolar tem contribuído para a implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas escolas no município de Feira de Santana. Para isso, investigamos os elementos que contribuíram e dificultaram a implementação da referida lei no contexto da EJA, utilizando as narrativas de duas gestoras das respectivas instituições e a análise de seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Dessa maneira, confrontamos as narrativas com o PPP, buscando identificar elementos que materializem, ou não, a implementação da Lei 10.639/03.

Buscamos compreender os momentos, circunstâncias e ações voltadas ao tratamento das questões étnico-raciais que contemplassem as proposições da Lei 10.639/03, uma vez que a escola é o espaço responsável por viabilizar novos debates e repensar sobre a necessidade e importância dos conteúdos trabalhados e transmitidos em sala de aula. Portanto, as provocações teóricas tecidas nesta pesquisa conduziram à reflexão sobre os desafios relacionados à efetivação da Lei 10.639/03, trazendo em pauta a discussão sobre a educação para as relações raciais no ambiente escolar, destacando sua essencialidade no contexto da EJA.

Nessa perspectiva, compreendemos a importância da abordagem e do conhecimento do perfil dos sujeitos inseridos nessa modalidade, problematizando seus pertencimentos, principalmente os étnico-raciais. Observamos uma invisibilidade da EJA diante de suas especificidades e peculiaridades em relação às propostas curriculares, que muitas vezes não potencializam suas vivências e saberes, favorecendo a desigualdade. Isso impede a construção de valores e a valorização de sua cultura, fortalecendo o processo de exclusão, uma vez que o público dessa modalidade faz parte da população negra. Como tal, esteve alijado do processo educacional por inúmeras causas (Arroyo, 2006), representando o reflexo de um passado colonial segregacionista que perdura até os dias atuais.

A análise das matrículas realizadas na EJA, considerando a relação entre sexo e cor/raça na Bahia e em Feira de Santana de 2017 a 2020, configura-se como um marcador importante para ratificar a composição racial da Educação de Jovens e Adultos. Os números apontam que, a cada ano, a quantidade de estudantes negros matriculados na EJA aumenta. Compreendemos, assim, que a EJA e as questões étnico-raciais estão intimamente relacionadas e diretamente ligadas à naturalização da desigualdade, que tem origens históricas e institucionais vinculadas à escravidão.

No entanto, esses dados por si só não são fundamentais para garantir a realização de um trabalho pedagógico permeado por discussões sobre a educação racial no espaço escolar, na perspectiva de atender aos princípios básicos dessa educação, que objetiva o respeito à diversidade e a conscientização dos sujeitos.

A inserção da questão étnico-racial na EJA representa um compromisso para uma educação democrática e de qualidade, pois oportuniza a negros e não negros a desconstrução histórica acerca da ancestralidade negra, contribuindo para o respeito, valorização, sensação de pertencimento e reconstrução da identidade desses alunos e alunas. Isso perpassa pela tarefa de combater as estruturas de poder ocultas no currículo escolar, arraigadas pelos conceitos e mitos que permeiam a sociedade, nos fazendo acreditar que temos uma sociedade igual e convivemos de maneira equânime.

É nessa conjuntura que o Movimento Negro trava uma série de lutas em busca de políticas públicas educacionais que incluam os marcos históricos, políticos e econômicos da população negra. Entendemos que o processo de lutas do Movimento Negro foi imprescindível para a homologação da Lei 10.639/03 como medida de combate ao racismo e possibilidade de construção de uma educação antirracista. Foram sempre colocadas na agenda movimentos direcionados para a denúncia acerca das questões concernentes à subalternização da população negra e de caráter de potencialização desta, por meio da valorização e rompimento de estereótipos atribuídos.

Portanto, a luta pela desmistificação do mito da democracia racial, da ideologia do branqueamento, o combate ao epistemicídio e genocídio dos negros e negras configuraram um viés para que medidas na esfera educacional, como a homologação da Lei 10.639/03, fossem tomadas. Isso porque a educação é o meio fundamental para promover a inclusão social e desmontar sistemas hierarquicamente impostos. Reuniões e conferências tornaram-se palco de debates, discussões e reflexões que culminaram nessa conquista, a qual exigiu a alteração da LDB, documento norteador educacional, agregando ao seu texto a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino. Logo, essa ação de reparação histórica, de cunho afirmativo, está estritamente ligada à qualificação e equalização educacional no sentido de educação democrática.

Sabemos que para que uma política pública educacional seja implementada, são necessários alguns fatores, ainda mais quando diz respeito a uma política de ação afirmativa.

Portanto, é imprescindível a mudança de mentalidade diante de toda construção histórica e conhecimento acumulado e de um sistema imposto. Conseqüentemente, é fundamental que as instituições de ensino compreendam a importância na radicalização da mudança no currículo, nas práticas docentes e na gestão, e que todos façam parte das ações e atitudes que promovem uma educação de qualidade para a consolidação de uma gestão democrática.

A gestão escolar, por conseguinte, precisa estar comprometida politicamente como promotora desse processo de implementação das políticas educacionais, juntamente com as secretarias de educação, que são responsáveis por fazer a gestão da política. Refletimos, através das entrevistas realizadas com as gestoras, que ainda há falta de apoio para a implementação da lei por parte da secretaria de educação, sendo a questão étnico-racial focalizada apenas no Dia da Consciência Negra por esse órgão, e conseqüentemente, pelas escolas. Dessa forma, isso reforça o ideário da população negra como não fundamental na construção da identidade nacional do nosso país.

Nesse sentido, identificamos fragilidades para a implementação da lei que se concretizam na falta de conhecimento acerca do referido dispositivo e seus desdobramentos, que auxiliam no trabalho com as questões étnico-raciais. As escolas abordam de forma superficial a temática, o que colabora para que práticas curriculares atuem na manutenção do racismo e discriminação racial no contexto escolar. A ausência de ações específicas de formação continuada configura-se como elemento que dificulta o processo de implementação, além das resistências internas encontradas para o trato com a diversidade étnico-racial, a qual muitas vezes é tratada como questão irrelevante.

Já vimos que isso é consequência dos mitos e conceitos que sempre permearam a sociedade brasileira. Portanto, o processo de superação da visão eurocêntrica e de mundo configura-se como um desafio para a escola, educadores, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 107). Essa questão ficou evidenciada nas narrativas quando trazem a não formação continuada para esse público e a ausência no PPP de ações direcionadas para o trabalho com as questões étnico-raciais.

Sendo assim, salientamos a grande importância social e acadêmica deste trabalho, à medida que pode contribuir como referência para estudos e novos debates nas escolas municipais pesquisadas e nas demais que ofertam EJA em Feira de Santana para a construção de uma educação antirracista, enfatizando a importância da gestão escolar nesse movimento. Além disso, busca despertar um olhar mais crítico e situado historicamente em relação à

modalidade da Educação de Jovens e Adultos, sinalizando aos órgãos responsáveis que repensem como as políticas públicas de ações afirmativas, como a Lei 10.639/03, estão sendo implementadas, considerando a sua urgência para a formação cidadã dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-Posições*, Campinas, São Paulo, v. 28, n.2 de mai. de 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Ed. Jadaíra - Coleção Feminismos Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2021.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Editorial Presença, 1980.

ALVES, Maria Kellynia Farias. Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pretagogia e produção didática para implementação da Lei 10.639/03 no Projovem Urbano. 2015. 159f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16658>. Acesso em: 17/05/2021.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. In: *TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... E aprender por toda a vida*. Boletim, 20 a 29 de setembro de 2004.

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

BOSCO, Débora de Macedo Cortez. Educação de jovens e adultos: dos discursos de alunos evadidos à construção de uma proposta pedagógica e intercultural com as linguagens. 217 p. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. MACHADO, Maria Margarida. (org.) *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. História da educação do negro e outras histórias. ROMÃO, Jeruse (org.). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833–27841.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) >.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. BRASIL. Plano nacional de promoção da igualdade racial. Brasília: SEPPPIR, 2009.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio à 2ª Edição, 2000. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-204.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Mírian Janaína Conde. A Compartimentação Curricular na Implementação da Lei 10.638/2003 em uma escola estadual de Ponte Nova– MG. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11597>. Acesso em 17/05/2021.

CASTRO, Almir Lopes de; FILICE, Renísia Cristina Garcia. Ensino de História e políticas públicas: interfaces ente a educação das relações raciais e a EJA. Caderno de Pesquisa Cdhis, Uberlândia, v. 26, n. 1, jan./jun. 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Ed.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília-DF: SECAD/MEC, 2005. p. 21-37. (Coleção Educação para Todos)

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Milena Farias e. Ensino médio e educação para as relações étnico-raciais em produções acadêmicas (2008-2018). InterSaberes Revista Científica, v. 16, p. 559-583, 2021.

CORREIA, Rosimara Silva. Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. Contra a corrente: ensaios sobre a democracia e o socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

- DE ALMEIDA, Silvio Luiz. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- DI PIERRO, Maria Clara, HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>
- DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v.31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.
- FARIAS, Carla Cristina Goulart; LINS, Monica Regina Ferreira; BRIÃO, Gabriela Félix. Educação antirracista: um convite à insubordinação criativa. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 14, n. 1, p. 88-110 Jan/Abr. 2021.
- FEIRA DE SANTANA. Lei Nº 3.651, de 16 de dezembro de 2016. 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/f/feira-de-santana/lei-ordinaria/2016/365/3651/lei-ordinaria-n-3651-2016-institui-o-plano-municipal-de-educacao-de-feira-de-santana-e-das-outras-providencias>. Acesso em: jun. 2019.
- FERNANDES, Florestan. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1955.
- FERRAZ, Bruna Rocha. EJA e educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/Distrito Federal. 2016. 185 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- FERREIRA, Ben-hur. Resgate histórico e cultural. In: ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma; (org.) *Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.
- FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil. In: BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Org.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23ª. reimpressão. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.
- GADELHA NETO, João de Freitas. *Sistema De Avaliação Do Ensino Fundamental No âmbito Da Educação De Jovens E Adultos Como Subsídio Para Uma Melhor Tomada De Decisões Da Gestão Escolar*, 2017.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projeto de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: Revista de Informação Legislativa, v.38, n.151, p.129-152, jul./set. 2001.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.
- 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 / SECAD: Brasília: 2005. p. 39-61.
- GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p. 21 – 40.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19971. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>.
- GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização Dos Currículos. Currículo sem Fronteiras, Belo Horizonte, v.12, n.1, p. 98-109, janeiro/abril 2012.
- HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: março, 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: março, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2017,2018,2019. Brasília: Inep.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: março. 2020.

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

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola Brasília: Ministério da educação, Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-115.

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LOPES, Vera Neuza. Racismo, Preconceito, Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-204.

LÜCK, Heloisa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. São Paulo: Didática, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antônio Flavio. Identidade e currículo UCP, 2005-2007.

MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1988. p.62.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Educação anti-racista e formação de professores: a Lei 10.639/03 em questão. Revista de Educação Pública, Cuiabá-MT, v. 15, n. 28, p. 43-57, maio/ago. 2006.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Formação de professores e perspectivas para a implementação da Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 31-62. (Coleção Pedagógicos)

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 1999. 204 p.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *Versus* identidade negra. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: Editora da UFF, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA de, Luiz Fernandes. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade).

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o Conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*. V.48, n. 169 p. 876-900 jul/set. 2018. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053145341>.

OLIVEIRA, Luciano; FERREIRA, Maria José de Resende. A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. *Revista Eletrônica Debates Em Educação Científica E Tecnológica*, v. 2, n. 2, p. 77-86, 2012. ISSN 2179- 6955. <https://doi.org/10.36524/dect.v2i01.27>

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. Por Uma Desobediência Epistêmica: Sobre Lutas E Diretrizes Curriculares Antirracistas. *Revista ABPN*, v. 6, p. 365-386, 2014.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. 5ª edição. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. Elección de directores escolares en Brasil: um instrumento democrático. *Docência*, Santiago de Chile, v. 14, n. 39, p. 90-100, dez. 2009.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. In Ver. Capa. V.1, n.1, 2012.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. *Educação em Revista*, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dsQgRT7Lzd7zM84DtrgB6jv/?lang=pt>. Acesso em: 20 janeiro 2022.

RIBEIRO, Elisiane da Silveira. Gestão Pedagógica na EJA e os desafios de educar em Projetos de Investigação (PIs) no Colégio de Aplicação–CAp/UFRGS. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, 2020.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Imagens do analfabetismo: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, v. 5, p. 17-30, 1995.

ROSA, Allan Santos da. Imaginário, corpo e caneta: matriz afro-brasileira em educação de jovens e adultos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.48.2009.tde-23032010-144503. Acesso em: 2021-05-17.

SACRISTAN, J. G. O aluno como invenção. Madrid: Morata, 2003.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-68.

SANTIAGO, Rosemary Aparecida. A gestão da educação de jovens e adultos no Brasil. 2005. 169p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252431>>. Acesso em: 17 maio 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. Revista de Administração Educacional, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Gestão Democrática da Escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, CAXAMBU. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Acesso em: 20 agosto.2021.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; DANTAS, Tânia Regina. Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos. Educação & Realidade, v. 45, n. 1, 2020.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. Educação & Realidade, v. 43, n. 3, 2018. p. 949 – 967.

SANTOS, Pedro de Souza. A história da África e cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da educação de jovens e adultos. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.48.2019.tde-14122018-135221. Acesso em: 29 julho 2021.

SANTOS, S. Boaventura. Pela Mão de Alice. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Sales Augusto dos. Movimentos negros, educação e ações afirmativas. 2007. 554 f. Tese (Doutorado)-Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SCHWARCZ, L. K. M. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. Afro-Ásia, Salvador, n. 18, 1996. DOI: 10.9771/aa.v0i18.20901. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20901>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). Brasil afro-brasileiro. Belo Horizonte, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. Teorias Racias. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio. (Orgs.). Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SENA, Fernanda Ferreira Mota de. Estudo de caso da implementação da temática: história e cultura afro-brasileira, em uma unidade de educação infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Acesso em: 2021-05-17.

SILVA, Ana Célia da. Ideologia do embranquecimento. In: LUZ, Marco Aurélio (Org.). Identidade negra e educação. Salvador: Ianamá, 1989.

SILVA, Natalino Neves da. Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. 2009. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG de Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Natalino Neves da. Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. Revista Paidéia. Universidade Fumec. Belo Horizonte. ano 6, n. 7, p. 61-72. 2009. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/951>. Acesso em 10 de outubro de 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo como fetiche: a poética e política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINGER, Helena. República de crianças: sobre experiências escolares de resistência. Ed. rev., atual. e ampl. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SOUZA, Paulo Renato. Prefácio à 1ª Edição, 1999. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-204.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola: espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papyrus, 2003.

**APÊNDICE A** Termo de autorização da instituição coparticipante

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pela escola Municipal autorizo a realização da pesquisa de Dissertação intitulado “A gestão escolar e as relações étnico-raciais: a implementação da lei 10639/03 no contexto da eja em duas escolas da rede municipal de educação de Feira de Santana - Ba”, que tem como objetivo analisar em que medida a gestão escolar tem contribuído para a implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas escolas no município de Feira de Santana, a ser conduzida sob a responsabilidade da mestranda Silvia Kelly Nascimento Ferreira, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia – UFBA sob orientação da Profª. Drª. Gilvanice Barbosa da Silva Musial; declaro conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 510/16, de estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem estar dos sujeitos de pesquisa aqui recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Feira de Santana- BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

---

(Assinatura da participante da pesquisa)

**APÊNDICE B** Termo de Concessão

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pela Escola Municipal e conseqüente guarda dos documentos Projeto Político Pedagógico e o Plano de Gestão Escolar, autorizo o acesso aos documentos que encontram se sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: Proposta pedagógica o qual será utilizada na execução do projeto intitulado “A gestão escolar e as relações étnico-raciais: a implementação da lei 10639/03 no contexto da EJA em duas escolas da rede municipal de educação de Feira de Santana - Ba” , sob a responsabilidade da pesquisadora Silvia Kelly Nascimento Ferreira apenas com a finalidade acadêmica não comprometendo, de nenhuma forma, a integridade dos sujeitos da pesquisa os quais terão seu anonimato garantido conforme o que regulamenta a Resolução CNS 510/16. Informo estar ciente dos objetivos do projeto de pesquisa os quais são Conhecer o perfil dos educandos da Educação de Jovens no que se refere aos diferentes pertencimentos, especialmente, o étnico-racial; Analisar a trajetória de luta do povo negro por acesso à educação até a conquista de lei 10.639/03; Identificar os elementos facilitadores e os dificultadores encontrados pela gestão escolar para a implementação da lei 10.639/03 no contexto da EJA em duas escolas municipais de Feira de Santana, e dos benefícios atuais e potenciais que podem ser gerados com a execução deste trabalho: produção de dados que subsidiem a análise do panorama da implementação da lei 10.639/03 no município de Feira de Santana, especificamente em escolas que possuem a modalidade da EJA buscando entender quais aspectos têm dificultado e também facilitado na e para efetivação dessa lei que contribui de forma essencial para o trabalho das relações étnico-raciais, temática a qual traz em seu bojo uma complexa problemática social.

Declaro ainda estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados bem como da(s) justificativa(s) apresentada(s) pelos autores do presente protocolo de pesquisa para a coleta.

Feira de Santana-BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

(Assinatura da participante da pesquisa)

## APÊNDICE C Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A gestão escolar e as relações étnico-raciais: a implementação da lei 10639/03 no contexto da EJA em duas escolas da rede municipal de educação de Feira de Santana - Ba” desenvolvida por Silvia Kelly Nascimento Ferreira, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Professora Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial. Sua participação consistirá em entrevista a ser realizada virtualmente. O(a) Senhor(a) tem plena liberdade de recusar a participação ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Sobre o objetivo central

O objetivo central do estudo é analisar em que medida a gestão escolar tem contribuído para a implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas escolas no município de Feira de Santana.

Critério de inclusão

O convite a sua participação deve-se ao fato de o(a) Senhor(a) fazer parte da gestão de escola municipal de Feira de Santana que oferta a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com isso, buscar-se-á conhecer como a gestão escolar tem contribuído (ou não) para garantir a implementação da lei 10.639/2003 no contexto da EJA. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e o(a) Senhor(a) tem plena autonomia para decidir se deseja ou não participar, bem como retirar a sua participação a qualquer momento. O(a) Senhor(a) não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo(a) Senhor(a).

### Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material resultante da gravação da sua participação na entrevista e grupo focal será armazenado pelo pesquisador em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o(a) Senhor(a) poderá solicitar do pesquisador informações sobre a sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

O tempo aproximado de duração da entrevista é de uma hora.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso aos mesmos o pesquisador e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

O benefício indireto relacionado à sua colaboração nesta pesquisa é o de produção de dados que subsidiem a análise do panorama da implementação da lei 10.639/03 no município de Feira de Santana, especificamente em escolas que possuem a modalidade da EJA buscando entender quais aspectos têm dificultado e também facilitado na e para efetivação dessa lei que contribui de forma essencial para o trabalho das relações étnico-raciais, temática a qual traz em seu bojo uma complexa problemática social.

### Previsão de riscos ou desconfortos

Endossamos que todos os dados coletados serão utilizados para a finalidade científica e a preservação do anonimato dos(as) participantes é assegurada. Contudo, toda pesquisa possui riscos potenciais. Neste caso, o mais relevante seria o constrangimento em fornecer informações pessoais durante a entrevista bem como, um possível desconforto ao realizar a análise e confronto da entrevista concedida com documentos como o Projeto Político Pedagógico, bem como o Plano de gestão para a partir disso fazer uma análise de como as questões étnico-raciais são trabalhadas nesse espaço escolar.

Asseguramos ao(à) Senhor(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário, assim como o direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua

participação na pesquisa e interromper sua participação se sentir algum desconforto durante a realização da entrevista.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público, artigos científicos e principalmente na dissertação de mestrado.

Observações:

Devido a situação excepcional da pandemia do COVID-19, esta pesquisa não poderá ser realizada de maneira presencial. A realização das entrevistas ocorrerá no formato virtual, dificultando assim a assinatura do Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido. Por este motivo, o Termo será lido antes da entrevista, possibilitando ao/à participante aceitar ou não as suas premissas. O Termo também será enviado por email aos/às participantes, já com a assinatura do responsável pela pesquisa, para que seja devolvido assinado ao pesquisador.

O Termo está redigido em duas vias, sendo uma via para o(a) participante e a outra via para o pesquisador. Todas as páginas rubricadas pelo(a) participante da pesquisa e pelo pesquisador, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado  
Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457, E-mail : cepips@ufba.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-Mail: conep@saude.gov.br

Contato com o pesquisador responsável:

Tel.:

E-mail:

---

Nome e Assinatura da Pesquisadora – (pesquisadora do campo)

***Contato com a pesquisadora responsável:***

***Tel.:*** \_\_\_\_\_

***E-mail:*** \_\_\_\_\_

Salvador - BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

(Assinatura da participante da pesquisa)

Nome da participante:

## APÊNDICE D Roteiro de Entrevista às Gestoras

### 1º) Identificação pessoal:

- Idade
- Sexo
- Cor/raça
- Formação inicial (graduação)
- Pós-graduação
- Quantos anos de docência na Educação Básica?
- Já trabalhou como docente na EJA? Se sim, por quanto tempo?
- Tem alguma formação específica para a Educação de Jovens e Adultos? Qual?
- Há quanto tempo está na gestão dessa unidade escolar?
- Qual forma de provimento ao cargo?

### 2º) Acompanhamento Pedagógico

- A escola tem coordenador/a Pedagógico/a? Esse/a coordenador atua na EJA?
- Qual profissional realiza o trabalho de acompanhamento pedagógico na EJA?

### 3º) Sobre a Lei 10.639/03 e a sua implementação.

- Qual seu conhecimento acerca da Lei 10.639/03?
- No seu entendimento, quais as contribuições da Lei 10.639 de 2003 na formação dos estudantes da EJA?
- Existem ações por parte da Secretaria Municipal de Educação na direção da implementação da Lei 10.639, 2003? Quais?
- Na sua opinião o PPP da escola considera a Lei 10.639 de 2003? De que forma?
- Considerando o PPP e as práticas desenvolvidas, é possível afirmar que a escola implementa a Lei 10.639 de 2003 na EJA? Se sim, onde é possível evidenciar sua implementação?
- Como a gestão da escola trabalha com o ensino de história e cultura afro-brasileira na EJA?
- Poderia informar sobre algum projeto ou ação (ou ambos) que a escola desenvolve associando a Lei 10.639 /2003 no currículo da EJA?

- Como as/os docentes acolhem as ações direcionadas para o trabalho sobre a questão racial em sala de aula?
- Como as/os estudantes acolhem as ações direcionadas para o trabalho sobre a questão racial na escola?
- Quais são os aspectos facilitadores para a implementação da Lei 10.639 de 2003 na prática escolar?
- Quais são os aspectos dificultadores para a implementação da Lei 10.639 de 2003 na prática escolar?
- Você já presenciou ou soube de algum episódio de racismo na EJA?

## APÊNDICE E Roteiro referente à pesquisa documental

- Pesquisar se existe alguma referência à Lei 10.639/03.
- Buscar quais são as referências feitas à Lei 10.639 e seus aspectos.
- Identificar os projetos voltados para as questões étnico-raciais.
- Identificar as ações direcionadas ao trabalho com questões étnico-raciais na EJA.
- Perceber a visão da instituição acerca das questões étnico-raciais e do trabalho com a temática na EJA.
- Perceber como a gestão da escola trabalha com o ensino de história e cultura afro-brasileira na EJA.
- Buscar projeto ou ação (ou ambos) que a escola desenvolve associando a Lei 10.639 /2003 no currículo da EJA.
- Verificar se há ações por parte da Secretaria Municipal de Educação na direção da implementação da Lei 10.639, 2003 e quais.
- Buscar evidências de que a escola implementa a Lei 10.639 de 2003 na EJA e sim onde é possível evidenciar essa implementação.
- Identificar como as/os docentes são envolvidos as ações direcionadas para o trabalho sobre a questão racial.
- Identificar como as/os estudantes são envolvidos nas ações direcionadas para o trabalho sobre a questão racial.
- Identificar aspectos que facilitam e dificultam a implementação da Lei 10.639 de 2003.

## ANEXO A Parecer Consubstanciado do CEP

UFBA - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A GESTÃO ESCOLAR E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 NO CONTEXTO DA EJA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA - BA

**Pesquisador:** SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 52717221.8.0000.5686

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.398.228

#### Apresentação do Projeto:

O protocolo em análise, versão 04, refere-se à pesquisa de mestrado, com financiamento próprio. Adota a seguinte questão de pesquisa: "Como a gestão escolar tem contribuído (ou não) para garantir a implementação da lei 10.639/2003 no contexto da EJA?"

Utiliza a abordagem qualitativa, com aplicação de entrevistas e pesquisa documental. Os participantes da pesquisa são gestores da escola pública que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

#### Objetivo da Pesquisa:

Apresenta os mesmos objetivos nos diferentes documentos integrantes do protocolo de pesquisa. O objetivo geral é "Analisar em que medida a gestão escolar tem contribuído para a implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas escolas no município de Feira de Santana" e os objetivos específicos são "Conhecer o perfil dos educandos da Educação de Jovens no que se refere aos diferentes pertencimentos, especialmente, o étnico- racial;

Analisar a trajetória de luta do povo negro por acesso à educação até a conquista de lei 10.639/03; Identificar os elementos facilitadores e dificultadores encontrados pela gestão escolar para a implementação da lei 10.639/03 no contexto da EJA em duas escolas municipais de Feira de

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERAÇÃO

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**CEP:** 40.210-730

**Telefone:** (71)3283-6437

**E-mail:** cepips@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA



Continuação do Parecer: 5.398.228

Santana.”

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos encontram-se bem explicitados, conforme segue: “O mais relevante seria o constrangimento em fornecer informações pessoais durante a entrevista”, tendo sido apresentadas as medidas para minimizar os riscos, a saber: “o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário, assim como o direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa e interromper sua participação se sentir algum desconforto durante a realização da entrevista”. Ademais, foi apresentado como benefício o seguinte “[...] produção de dados que subsidiem a análise do panorama da implementação da lei 10.639/03 no município de Feira de Santana, especificamente em escolas que possuem a modalidade da EJA, buscando entender quais aspectos têm dificultado e também facilitado na e para efetivação dessa lei que contribui de forma essencial para o trabalho das relações étnico-raciais, temática a qual traz em seu bojo uma complexa problemática social.”. Desse modo, os riscos apresentados são baixos, de modo que os possíveis benefícios em termos sociais e científicos os superam.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta apresenta tema relevante e original, com visíveis possibilidades de contribuições sociais e científicas no que toca ao desvelamento de questões relacionadas ao processo de implementação da lei 10639 no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, encontra-se em conformidade com a Resolução CNS 466/2012.

O método proposto está adequado à abordagem do objeto de estudo, sendo adotada como técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com duas gestoras da rede municipal de Feira de Santana. Além disso, será realizada pesquisa documental com análise dos projetos pedagógicos e o plano de gestão das respectivas escolas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os termos obrigatórios para o tipo de pesquisa e população participante, Termo de Concessão e Termo de autorização das escolas coparticipantes da pesquisa de campo. O TCLE está redigido sob a forma de convite, apresentando linguagem clara. Atende aos princípios da autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade, sigilo e anonimato, bem como todas as informações relevantes ao processo de consentimento livre e esclarecido.

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERAÇÃO

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**CEP:** 40.210-730

**Telefone:** (71)3283-6437

**E-mail:** cepips@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA



Continuação do Parecer: 5.398.228

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O/A pesquisador/a deverá apresentar relatório a este CEP após a conclusão da pesquisa. Solicitar modelo ao CEP quando de sua elaboração.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1842713.pdf	08/04/2022 11:24:59		Aceito
Outros	CRONOGRAMA.pdf	08/04/2022 11:21:54	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Outros	roteirodepesquisadocumental.pdf	28/02/2022 21:20:03	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Outros	outros.pdf	28/02/2022 21:15:13	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Outros	termodeconcessao.pdf	07/12/2021 14:57:22	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Outros	termo_de_concessao.pdf	07/12/2021 14:56:07	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/12/2021 14:47:43	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Outros	autorizacao_instituicao_coparticipante.pdf	07/12/2021 14:35:09	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_institucional.pdf	13/10/2021 23:17:02	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERAÇÃO

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**CEP:** 40.210-730

**Telefone:** (71)3283-6437

**E-mail:** cepips@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA



Continuação do Parecer: 5.398.228

Outros	Termo_confidencialidade.pdf	13/10/2021 23:11:45	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Outros	Termo_compromisso_coleta_dados.pdf	13/10/2021 23:10:53	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Outros	Termoautorizacaoinstituicaooparticipante.pdf	13/10/2021 23:08:17	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Outros	Termoconcordanciaorientadora.pdf	13/10/2021 23:07:02	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_instituicao_coparticipante.pdf	13/10/2021 22:59:02	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	13/10/2021 22:56:15	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	13/10/2021 22:55:07	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	13/10/2021 22:38:57	SILVIA KELLY NASCIMENTO FERREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 09 de Maio de 2022

Assinado por:  
**Mauro de Oliveira Magalhães**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERAÇÃO

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**CEP:** 40.210-730

**Telefone:** (71)3283-6437

**E-mail:** cepips@ufba.br