

MARIANA CASTRO TEIXEIRA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS & EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: A TRAJETÓRIA DO LIVRO *PARA ENTENDER O NEGRO
NO BRASIL DE HOJE*, DE NILMA LINO GOMES E KABENGELE MUNANGA**

Dissertação apresentada à Escola de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de
São Paulo como exigência parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação e Saúde na Infância e na
Adolescência, sob orientação do Prof. Dr. Cleber Santos
Vieira

GUARULHOS

2016

Teixeira, Mariana.

Educação das Relações Étnico-Raciais & Educação de Jovens e Adultos: A trajetória do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje*, de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga/Mariana Castro Teixeira. – Guarulhos, 2016.
189f.

Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, 2016.

Orientador: Cleber Vieira.

Título em inglês: Education of Racial-Ethnic Relations & Youth and Adult Education: the trajectory of the book *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*, by Nilma Lino Gomes and Kabengele Munanga.

1. livro didático. 2. Lei 10.639/03. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Educação das relações Étnico-Raciais. I. Vieira, Cleber Santos. II. Título.

Agradeço

Aos mistérios do universo que, por caminhos por vezes tortuosos, me trouxeram até aqui.

Aos grupos de Capoeira Angola Tribo do Morro (MG) e Raiz Negra (SP) que me ensinaram a resistência.

Ao Neab-Viçosa, pela vivência. Sempre.

À minha família, onde desde sempre aprendi sobre as diferenças e a não ficar passiva frente às injustiças sociais.

À Márcia, por ouvir e transformar.

Ao querido Celsinho que ajudou a elucubrar com as cervejas mais gostosas, abrindo caminhos nos momentos difíceis.

Ao professor orientador Cleber Santos Vieira, pela paciência e orientação no sentido estrito da palavra. Foram dois anos de muito aprendizado.

À professora Claudia Vóvio, pelas inúmeras ajudas e contribuições com a pesquisa. Não teria sido possível realizar este trabalho sem elas.

Ao professor Marco Antônio Oliveira, por ter aceitado fazer parte da banca e por ter contribuído para o andamento da dissertação.

À Nilma Lino Gomes, por ser uma mulher de luta e contribuir para uma educação não-racista no Brasil. Agradeço por ter concedido a entrevista para este trabalho e por ser uma fonte de inspiração para muitos estudantes, pesquisadores e educadores.

Ao professor Kabengele Munanga, pelas leituras transformadoras.

À Ação Educativa, que abriu as portas para mim no processo da pesquisa e pelas entrevistas realizadas com Ednéia Gonçalves e Roberto Catelli.

Ao Sr. Luiz da Global Editora, pela entrevista e gentil recepção.

À prima Eliane, pela preciosa ajuda com a revisão do texto.

À CAPES pela bolsa.

Certa vez, o líder sul-africano na luta contra o regime racista do Apartheid na África do Sul e ex-presidente desse país disse, em um dos seus muitos discursos: “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”. Esse é o objetivo principal das políticas de ações afirmativas e da discussão sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira presentes neste livro.

Nilma Lino Gomes & Kabengele Munanga

Resumo

A pesquisa analisa a trajetória editorial do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos* - escrito por Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga -, parte da coleção Viver, Aprender produzida pela ONG Ação Educativa em parceria com a Global Editora. Nesse percurso, destaca-se a perspectiva mais ampla da atuação dos movimentos sociais, principalmente o movimento negro, nas décadas de 80 e 90 até as mudanças legislativas ocorridas a partir do estabelecimento da Lei 10.639/03, que refletiu na produção didática. Investiga-se a questão racial na perspectiva das políticas públicas em consonância com as políticas para Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da trajetória do referido volume da coleção Viver, Aprender destinada aos anos finais do ensino fundamental de EJA. É analisada a publicação original de 2004, sua reedição em 2006, a transformação em livro paradidático no mesmo ano e a compilação dos 11 livros da coleção em um volume unificado, em 2007, 2008, 2009. O trabalho fundamenta-se na história cultural do livro, com referência de Roger Chartier (2002), e na história dos livros didáticos e impressos escolares, tendo como base conceitos desenvolvidos por Alain Choppin (2009) e Antônio Augusto Gomes Batista (1999). Por se tratar da pesquisa de livros de uma coleção, entendemos esta organização a partir dos estudos de Marta Maria Chagas de Carvalho e Maria Rita de Almeida Toledo (2006). A questão da escrita de livros didáticos por intelectuais deu-se através de Circe Bittencourt (2004) e José Cássio Másculo (2008) para compreendermos a autoria do volume *Para entender o negro no Brasil de hoje*, escrito por dois cânones dos estudos afro-brasileiros. E, por fim, utilizamos quatro eixos para analisar as mudanças e permanências nas edições de 2004, 2006, 2007, 2008 e 2009: textos, a partir dos estudos de Julvan Moreira de Oliveira (2009); e boxes, imagens e capas, com os estudos de Juliana Ricarte Ferraro (2013) e Gérald Genette (2009). Também utilizaremos o trabalho de Alan Powers (2008).

Palavras-chave: livro didático, Lei 10.639/03, movimento negro, Educação de Jovens e Adultos, história cultural do livro, Educação das Relações Étnico-Raciais

Contato: marianacastroteixeira@gmail.com

Abstract

The research analyzes the editorial trajectory of the book *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos* – written by Nilma Lino Gomes and Kabengele Munanga – part of the collection *Viver, Aprender* produced by the NGO Ação Educativa in partnership with Global Publisher. In this direction, there is an emphasis on the broader perspective of the role of social movements, particularly the black movement in the 80s and 90 to the legislative changes that have occurred since the establishment of the Law 10.639/03 reflecting the didactic production. The racial issue is investigated from the perspective of public policies in line with the policies for Youth and Adult Education from the trajectory of the above mentioned book tome *Viver, Aprender* intended to final years of elementary school EJA. The original publication of 2004 and its reedition in 2006 are analyzed together with its transformation into paradidactic book in the same year and, finally, the compilation of 11 books of the collection into a unified tome, 2007, 2008, 2009. The work is based on the cultural history of the book, with reference to Roger Chartier and history of educational and school books and booklets on concepts developed by Alain Choppin and Antônio Augusto Gomes Batista. Because it's a collection of books search, we understand this organization from the studies of Marta Maria Chagas Carvalho. The thought of writing textbooks by intellectuals took place through Circe Bittencourt and José Cássio Másculo to understand the tome of the authors *Para entender o negro no Brasil de hoje*, written by two experts on African-Brazilian studies. And finally, we use four directions for analyzing the changes and continuities in the 2004 editions, 2006, 2007, 2008 and 2009: texts, from studies of Julvan Moreira de Oliveira (2009); and boxes, images and covers, with the studies of Juliana Ricarte Ferraro (2013) and Gérald Genette (2009). We will also use the work of Alan Powers (2008).

Keywords: textbook, Law 10.639/03, black movement, Youth and Adult Education, cultural history book, Education of Racial-Ethnic Relations

Contact: marianacastroteixeira@gmail.com

Lista de Abreviações e Siglas

AE – Ação Educativa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DhESCA - Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

FEUSP – Escola de Educação da Universidade de São Paulo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

NERA – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

UCAM – Universidade Cândido Mendes

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCAr – Universidade Federal de São Carlos

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEF – Secretaria do Ensino Fundamental

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN – Teatro Experimental do Negro

Lista de Imagens

Imagem 1 – Cartaz Afro-brasilidades em Imagens	47
Imagem 2 – Cartaz Afro-brasilidades em Imagens	47
Imagem 3 – Cartaz Afro-brasilidades em Imagens	48
Imagem 4 – Cartaz Afro-brasilidades em Imagens	48
Imagem 5 – Cartaz Afro-brasilidades em Imagens	48
Imagem 6 – Cartaz Afro-brasilidades em Imagens	48
Imagem 7 – Cartaz Afro-brasilidades em Imagens	49
Imagem 8 – Cartaz Afro-brasilidades em Imagens	49
Imagem 9 – Cartaz Afro-brasilidades em Imagens	49
Imagem 10 – Capa do livro <i>Relações Raciais na Escola</i>	50
Imagem 11 – Capa Guia Metodológico	51
Imagem 12 – Capa do livro <i>Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola</i>	52
Imagem 13 – Capas das publicações Concurso Negro e Educação	70
Imagem 14 – Folha de rosto versão original (2004)	94
Imagem 15 – Folha de rosto Paradidático (2006)	103
Imagem 16 – Capa da versão original (2004)	107
Imagem 17 – Capa Paradidático (2006)	108
Imagem 18 – Capa versão unificada (2007)	119
Imagem 19 – Quadro referência da folha de rosto (2007)	120
Imagem 20 – Folha de rosto (2008)	122
Imagem 21 – Folha de rosto (2008)	123
Imagem 22 – Folha de rosto (2009)	124
Imagem 23 – Folha de rosto (2009)	125
Imagem 24 – Capa da versão unificada (2008)	127
Imagem 25 – Capa da versão unificada (2009)	128
Imagem 26 – Folha de Capítulo 1 (2004/2006/2007)	141
Imagem 27 – Folha de Capítulo 2 (2004)	142
Imagem 28 – Folha de Capítulo 3 (2004)	143
Imagem 29 – Folha de Capítulo 4 (2004)	144
Imagem 30 – Folha de Capítulo 5 (2004)	145
Imagem 31 – Folha de Capítulo 6 (2004)	146

Imagem 32 – Folha de Capítulo 7 (2004)	147
Imagem 33 – Imagens retiradas da versão original (2004)	148
Imagem 34 – Imagem retirada da versão original (2004)	149

Sumário

Introdução	12
Capítulo 1	
Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos	25
1.1 Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos	25
1.2 Ação Educativa e a questão racial	31
1.3 Ações e publicações	41
1.4 Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes	69
Capítulo 2	
<i>Para entender o negro no Brasil de hoje: o texto e seus suportes (2004-2009)</i>	81
2.1 Iniciando o percurso	81
2.2. Coleção 2	83
2.3 Caminhos tipográficos	99
2.4 De volume a capítulo, de EJA a aceleração	118
Capítulo 3	
Compreensão do texto através do próprio texto	134
3.1 Voltando às definições: racismo e identidade negra.....	134
3.2 Ancestralidade	149
3.2.1 Biografias e memória	149
3.2.2 Religiosidade e tradição	153
3.3 Corporeidade: capoeira, funk e rap	155
3.4 Verbetes e resistência.....	162
Considerações Finais	169
Referências bibliográficas	174
Anexo	185

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Produção dos autores Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga	71
Tabela 2 – Ano de publicação, suportes e leitores implícitos	81
Tabela 3 – Volumes da Coleção 2	83
Tabela 4 – Termo de Referência (2002): volumes dos temas da Coleção 2	89
Tabela 5 – Coleção Para Entender	105
Tabela 6 – Seminários da Coleção 2 (2005/2006)	111
Tabela 7 – Versões unificadas	120
Tabela 8 – Supressões, permanências e alterações nas versões (2004/2006)	140
Tabela 9 – Biografados (2004/2006)	150

INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato com a questão racial ocorreu no ano de 2002 quando, através das cotas de escola pública, entrei no curso de Engenharia da Uerj. Nesse ano, as cotas raciais também entraram em vigor. E foi a primeira vez que eu, de pele clara, refleti sobre a pele escura. E, mesmo bem imatura, presenciei discussões a esse respeito que marcaram muito a minha trajetória. Hoje, consigo entender alguns sentimentos que à época não entendia. Por exemplo, existia um medo muito grande de segregação entre cotistas e não-cotistas. E o discurso do mérito era muito forte, o que gerava um desconforto muito grande para quem passava no vestibular, como se fosse um “roubo” da ampla concorrência. Algumas vezes cheguei a ouvir a expressão: “só passou por causa das cotas”.

Se de alguma forma isso mexeu comigo, cotista de pele branca, não imagino o quão difícil foi para cotistas negros e negras enfrentarem essa posição, já que as marcas corporais evidenciam o critério das cotas raciais, o que não acontece diretamente com as cotas sociais ou de escola pública. De todo modo, hoje as ações de permanência dos estudantes negros nas universidades são de suma importância para as políticas de cotas raciais. E eu sinto um carinho muito forte pela Uerj ter aberto essa perspectiva às pessoas e aberto os caminhos para a discussão racial que o movimento negro já fazia.

Porém, o curso de engenharia não oferecia respostas às angústias que eu não conseguia resolver sobre o meu ser no mundo. Além disso, houve uma escolha muito prematura da profissão a seguir. E foi nesse contexto que eu guinei para as ciências humanas e os estudos raciais me ofereceram subsídios para um entendimento de mundo do qual sou extremamente grata. Como consequência, a busca acadêmica e profissional me levou a enxergar a luta antirracista como o principal objetivo da minha prática.

Em 2010, ainda graduanda em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), através da prática da Capoeira Angola, nasceu meu interesse sobre a cultura e história africana e afro-brasileira. O fato de não haver no curso de História disciplina alguma sobre o tema despertou a união de um grupo de amigos para estudar a cultura negra.

Corremos atrás de literatura especializada e conhecemos uma autora que mudou nossas trajetórias radicalmente. A partir da leitura do artigo *Cultura Negra e Educação* (2003), da ex-ministra das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos do Brasil, Nilma Lino Gomes, adentramos no universo do Movimento Negro e da militância intelectual.

O conhecimento da Lei 10.639/03 trouxe o desejo de criarmos um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neab) na Universidade Federal de Viçosa para tratarmos de questões como o currículo e políticas afirmativas. Em janeiro de 2011, conseguimos participar do III ENUNE - Encontro de Negros, Negras e Cotistas da UNE - realizado em Salvador-BA, cujo tema era “O Brasil após expansão das políticas de ações afirmativas”.

Apesar da falta de apoio institucional, o grupo independente de estudantes angariou suporte de professores de outras universidades e contamos com a ajuda muito especial de Íris Amâncio, Professora Doutora da UFMG/UFF, membro da Associação de Pesquisadores Negros Brasileiros (APNB) que nos auxiliou nesta empreitada.

Prosseguimos os estudos através de encontros semanais e entramos em contato com o movimento negro da cidade de Viçosa - a UNEGRO, na pessoa de Teresinha Ferreira. Finalmente, conseguimos ter um projeto de formação de professores aprovado pelo PIBEX, o que favoreceu e impulsionou nosso trabalho.

A participação neste processo e as frutíferas discussões desencadeadas nos encontros foram fulcrais para minha trajetória dentro da História e da Educação. No Trabalho Final de Licenciatura, a despeito da falta de apoio do Departamento de História, tratei do ensino de história e cultura africana e afrodescendente.

Sem ter acompanhado de perto o deslançar do NEAB Viçosa – que ainda enfrenta os aspectos sórdidos do racismo institucional, mas que ampliou e tem hoje um trabalho de grande visibilidade na UFV –, deixei as minas gerais e fui trabalhar no Museu do Folclore de São José dos Campos, SP. Primeiro, como estagiária da biblioteca e, depois, como educadora. O fato de estar dentro de um museu que trata da cultura popular, cuja curadoria da exposição permanente foi realizada por Raul Lody¹ me incentivou a travar alguns debates. A partir do trabalho como educadora, percebi a existência de uma sala específica da exposição sobre religiosidade afro-brasileira que não estava sendo aproveitada em toda a sua potencialidade com os grupos de visitantes, principalmente o público escolar, e isso fez com que eu me interessasse pelo tema de maneira a incentivar o debate na instituição.

A falta da História da África na minha formação fez com que eu continuasse os estudos através de uma especialização em História da África e do Negro no Brasil realizada online pela Universidade Cândido Mendes (Ucam). Nesse contexto desenvolvi um Trabalho de Conclusão do Curso cujo tema era *Sala Santos de Fé: apontamentos sobre a presença*

¹ Antropólogo, museólogo e curador, Raul Lody realizou pesquisas na Bahia sobre religiosidade afro-brasileira. Ver LODY, Raul. (1987), **Candomblé: religião e resistência cultural**. Série Princípios. SP: Editora Ática.

negra no Museu do Folclore de São José dos Campos/SP. Foi uma experiência interessante que gerou transformações, creio eu.

Quando da entrada no Mestrado em Educação e Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), já estava dando aulas de História para o Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no Estado de São Paulo. Às contradições do ensino público paulista somou-se a percepção de que o público da EJA era majoritariamente negro, ou seja, um público historicamente excluído do ensino regular que debandava para o segmento EJA.

Esse panorama fez com que eu me interessasse pela EJA e me aplicasse no Mestrado com um projeto inicial de investigação da questão racial nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA) em 2011 e 2014.

Posteriormente, nas conversas com o orientador Cleber Santos Vieira percebemos que pesquisar a questão racial em todos os livros aprovados pelo PNLDEJA estava extremamente protocolar. Faltava algo que sustentasse essa iniciativa. Foi então que chegou às minhas mãos, através da Professora Cláudia Vóvio, o volume *Para entender o Negro no Brasil de Hoje: história, realidades, problemas e caminhos*, parte integrante da coleção Viver, Aprender e escrito por Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (GOMES; MUNANGA, 2004).

Realizado pela ONG Ação Educativa (AE)² em parceria com a Global Editora e com autoria de dois cânones dos estudos africanos e afro-brasileiros, o volume da coleção Viver, Aprender passou a adquirir proeminência para a pesquisa. A trajetória da AE no que se refere à questão racial e o livro escrito por intelectuais negros possibilitaram a construção de uma coluna sólida no que tange à questão racial.

Foi nesse contexto então que a pesquisa começou a incorporar uma dimensão mais rica ao entrecruzar-se com a história do movimento negro a partir da trajetória da Ação Educativa e dos movimentos sociais no final da década de 1970, quando novos sujeitos coletivos emergiram no Brasil.

De acordo com Éder Sader, o nascimento desses movimentos sociais refletiram o momento político e social brasileiro, desde as lutas pelo fim da ditadura militar até o processo de redemocratização após 1985 (SADER, 2001). Campanha pela anistia, movimento sindical, fundação da CUT, PT, MST, Diretas Já, e outros. Dentre os movimentos impulsionados e redimensionados nessa conjuntura encontra-se o movimento negro.

² Em alguns momentos do texto aparecerá referência à Ação Educativa abreviada por AE.

É importante salientar o contexto de efervescência política em que se inseriram as primeiras demandas dos movimentos sociais, de uma maneira mais geral, e do movimento negro, mais especificamente. Essas demandas apresentadas pelo movimento negro, particularmente as relativas ao processo educacional, configuraram-se como continuidade de resistência frente à escravização, ao colonialismo, à marginalização e ao racismo³. De acordo com Marcos Cardoso, elas se inserem numa retomada histórica para valorização da população negra que engloba atores heterogêneos em torno de um mesmo projeto e é esta relação de equilíbrio entre passado e presente, tradição, ancestralidade e “modernidade” que marca e diferencia a experiência do movimento negro (CARDOSO, 2002: 18).

A luta travada pelos movimentos sociais em outras esferas ganhou expressão no Congresso Nacional através da atuação de Abdias Nascimento. Ele participou ativamente do fio histórico que culminará no aparecimento do movimento negro enquanto um movimento social que reivindicará a inclusão justa e igualitária do negro na sociedade através, principalmente, de instrumentos legais como, exemplo, as ações afirmativas ou compensatórias. Nessa perspectiva, Abdias Nascimento foi um dos militantes mais respeitados e atuantes na constituição do movimento negro. Também conhecido como fundador do Teatro Experimental do Negro – TEN, Nascimento teve uma vida intensa como jornalista, ativista e político. Foi deputado federal ainda na década de 80 e mais tarde substituiria Darcy Ribeiro no Senado⁴.

Como deputado desenvolveu inúmeros projetos de lei. Por exemplo, o Projeto de Lei nº 1.332, de 1983, que garantia a igualdade de oportunidades à população negra. Seu projeto visava à concretização das chamadas ações afirmativas – ou ações compensatórias, como ele as denominava – através da utilização de diversos mecanismos para promover o acesso da população negra ao emprego, à educação, à moradia e ao mundo dos negócios (NASCIMENTO, 1983).

Em *13 de maio uma mentira cívica* - discurso proferido por Abdias Nascimento por ocasião dos 110 anos da Abolição, o então Senador denuncia a ideia altamente difundida de que a abolição foi um presente da Princesa Isabel aos negros, e traz à tona a importância da valorização da resistência negra, das ações compensatórias e da desmistificação da chamada democracia racial.

³ Ver SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134-158, set/out/nov/dez. 2000.

⁴ Sobre esse assunto ver: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Abdias Nascimento 90 anos: memória viva*. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2006.

O mito da “democracia racial”, que teve em Gilberto Freyre seu formulador mais sofisticado, constitui, com efeito, o principal sustentáculo teórico da supremacia eurocêntrica neste País. Interpretando fatos históricos de maneira conveniente aos seus propósitos, deturpando aqui, inventando acolá, sofismando sempre, os apóstolos da “democracia racial” conseguiram construir um sólido e atraente edifício ideológico que até hoje engana não somente parte dos dominados, mas também os dominadores (NASCIMENTO, 1998).

No ano do centenário da abolição e de intensa atuação do movimento negro, a carta máxima da nação prevê em seus artigos que todos os cidadãos são iguais perante a lei, sem distinções de qualquer natureza e ainda diz ser o objetivo da República promover o bem-estar de todos, sem quaisquer preconceitos de origem, raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A Constituição afirmará a existência do racismo no Brasil e o tratará como crime inafiançável.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

[...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação

[...] Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...] XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

Obviamente, a legislação não garantirá o fim do racismo no Brasil, mas marca um momento importante de conquistas do movimento negro que incidirá na formulação de leis educacionais em seu combate. Um marco importante neste processo de reivindicações do movimento negro será a Lei 9.394 em 1996, artigo 26, § 4º, que diz que “o ensino da 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” (1996).

Seguida da formulação dos PCNs (1998) que irão salientar, ainda que de maneira tímida, a importância dos estudos africanos, a Lei das Diretrizes e Bases da educação brasileira terá, sete anos mais tarde, dois de seus artigos alterados – 26A e 79B – através da Lei 10.639/03.

Fruto da mobilização do movimento negro, a Lei 10.639/03 está inserida na história mais longa de lutas e transformações da legislação brasileira. A partir do processo de abertura política e configuração dos movimentos sociais, a questão racial atinge um patamar mais

legalizado com a promulgação da Constituição de 1988 e será tratada de uma maneira até então inédita na legislação brasileira.

Resultado de inúmeros conflitos entre os diversos segmentos da sociedade civil, de avanços e retrocessos, o movimento legislativo vai sendo transformado – principalmente no que tange às políticas educacionais – e, com ele, a atuação do movimento negro em paralelo. Este denunciou a maneira de contar a história pelo prisma do eurocentrismo e do desenvolvimento de formas (nem sempre) sutis de dominação, calcadas no mito da democracia racial. A educação sempre foi considerada pelo ativismo negro um *locus* privilegiado de ação, pois através dela acredita-se ser possível que a substituição de determinadas expressões e imagens contribuam para erradicação do racismo.

A Lei 10.639/03 prevê a inclusão nos currículos escolares do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, sem, contudo, limitar-se a um conteúdo transversal ou temático de determinadas disciplinas. Ao contrário, ela refere-se a uma atuação abrangente tanto dos currículos como de todos os profissionais da educação básica. Sua promulgação vai responder às antigas demandas do movimento negro, mas com a permanente preocupação com a aplicação da lei, para não torná-la letra morta.

Dessa maneira, mesmo após sancionada a Lei 10.639/03, o movimento negro continuou a produzir documentos oficiais que garantissem a sua efetivação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), aprovadas através da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) são documentos importantes que visam a universalizar a adoção da Lei 10.639/03 e fortalecer seus objetivos. Uma expressão nítida desta luta foi a conquista do Estatuto da Igualdade Racial (2010), realizado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, que torna o aspecto jurídico mais palpável e representa um instrumento importante cuja apropriação pelos cidadãos garantem seus direitos civis.

As transformações ocorridas na conjuntura nacional e na esfera educacional projetaram-se intensamente na avaliação sobre a questão do racismo nos livros didáticos. Assim, houve um movimento muito significativo de voltar o olhar para as produções didáticas a fim de analisar como o negro aparecia nestes materiais. O livro didático nesta época foi encarado de maneira incisiva como um reduto de reverberação racista. De modo geral, o livro

didático já vinha sofrendo, na década de 80, duras críticas a respeito do discurso ideológico que estava a ele vinculado. Duas autoras que encabeçaram as críticas são Ana Lúcia G. Faria (1984) e Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella (1979) com os textos *Ideologia no livro didático* e *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, respectivamente.

Já nesse momento, a crítica à sociedade patriarcal escravagista aparece, mas será, principalmente, com Regina Pahim da Silva (1987: 88-92), Vera Regina Santos Triumpho (1987: 93-95), Ana Célia da Silva (1987: 96-98), Ademil Lopes (1987: 101-102) e Joel Rufino dos Santos (1987: 99-100) que a maneira como o negro é situado nos livros didáticos vai ser denunciada de forma mais veemente.

São artigos publicados na Revista Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (1987) que contribuíram para os estudos sobre racismo nos livros didáticos. Com o tema Livros Didáticos: Análise e Propostas, os artigos questionam a manutenção da discriminação da raça negra na maneira como os livros didáticos a representam.

Regina Pahim e Joel Rufino dos Santos são autores que lançam sua preocupação com a maneira pela qual o negro compõe a identidade brasileira e o seu lugar na formação da nação. Através da análise das ilustrações e dos textos de livros didáticos, Pahim se preocupa com a representação da diversidade étnica através dos personagens negros e seus universos simbólicos (PINTO: 88-92). Ela examina quais posições são ocupadas por brancos e negros nos didáticos; quem são os seus representantes e como essas representações aparecem no livro. O resultado é que o negro é representado na maioria das vezes em uma posição inferior, com profissões desprestigiadas, nunca sendo referido pelo nome próprio e, sem individualidade, ele aparece quase sempre no meio de uma multidão. Ao contrário, o personagem branco é aquele que representa o status da normalidade, da universalidade; detém quase sempre as melhores profissões, sempre é referido pelo nome próprio, tem a sua individualidade valorizada e ocupa os lugares de maior destaque no livro.

O impacto do movimento negro e da legislação educacional recairá na formulação de teses sobre a questão do negro nos livros didáticos, todavia inseridas em um novo momento pós-lei 10.639/03. Essas pesquisas também se inserem em um outro novo momento que é o das investigações em torno do livro didático.

Nos anos 2000, autores como Marco Antônio de Oliveira (2000), Alfredo Boulos Jr. (2008), Ana Célia da Silva (2011) e Rachel Rua Baptista Bakke (2011) produziram suas teses sobre racismo nos livros didáticos com um olhar que contempla o livro em dimensões mais

completas, para além do discurso ideológico presente nos textos do livro. Aparecem noções como a de representação e a contextualização da produção do livro.

Esta nova tendência de pesquisa evidencia a preocupação da investigação do livro didático em ultrapassar as análises que se mantêm apenas na questão ideológica abstraída do discurso textual e encara o assunto a partir de outras lógicas.

Ainda na década de 2000, Fúlvia Rosemberg (2003) se lança na tarefa de realizar uma revisão bibliográfica sobre estudos que falam do racismo em livros didáticos. Sua análise revela que embora o número de estudos sobre expressões de racismo em livros didáticos esteja aumentando, ainda é uma produção limitada tanto teórica como metodologicamente.

De acordo com Rosemberg são poucas as mudanças na forma como a população negra é apresentada nestas publicações. Embora os livros didáticos já não apresentem as mesmas imagens e discursos racistas dos livros dos anos 1980 e 90, ainda era prevalecente a visão eurocêntrica da história. A autora também avalia que os estudos sobre este tema são escassos e fragmentados, ou seja, falta sistematização e continuidade. Alguns dos problemas apontados por ela são a limitação aos livros do ensino fundamental em detrimento dos outros segmentos e a pouca articulação entre os estudos do livro didático com o campo dos estudos raciais no Brasil.

A despeito desses indicadores, a produção brasileira de pesquisas sobre livros didáticos em geral (Freitag et al., 1989; Munakata, 1997), e sobre racismo em livros didáticos, em especial, é reduzida e incipiente (Negrão, 1987; Pinto, 1987a, 1992; Silva, 2002). Com efeito, uma revisão da base de dados da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação a ela filiados, no período 1981-1998, revelou a presença de 114 títulos sobre o tema do livro didático, quatro dos quais relacionados ao racismo (estereótipo, preconceito ou discriminação), para um total de mais de 8 mil títulos de teses e dissertações estocadas em sua base de dados. Silva (2002) encontrou apenas 44 referências sobre racismo em livros didáticos publicadas no período 1987-2000, pesquisando 24 bases de dados nacionais, sendo que muitas delas constituem textos diversos produzidos a partir de uma mesma pesquisa básica. Assim, a confluência dos campos de conhecimento — livro didático e relações raciais na educação — potencializam-se com o sinal negativo, pois a desvalorização acadêmica recai sobre ambos (Munakata, 1997; Pinto, 1992; Gonçalves; Silva, 1999) (ROSEMBERG, 2003: 127).

A autora analisa ainda a influência da legislação tanto na produção de livros didáticos, quanto no Programa Nacional do Livro Didático responsável pela escolha e distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas. De acordo com ela, o combate ao racismo nos livros didáticos é pauta reivindicatória do movimento negro e atua em paralelo com a legislação brasileira.

O combate ao racismo nos livros didáticos consubstanciou-se por meio de uma série de ações impulsionadas e desenvolvidas pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro, subsidiado por pesquisadores negros e brancos e implantadas pelo Estado (ROSEMBERG, 2003: 137).

Embora outras teses sobre este tema tenham sido defendidas, é pequeno o número de pesquisas sobre livro didático que envolvam segmentos de ensino que não o fundamental e que articulem a questão racial. Esta pesquisa contribui para os estudos de EJA, livros didáticos e questão racial através da investigação da coleção Viver, Aprender voltada para o 2º segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

A constituição do segmento EJA é assunto abordado por alguns autores que pesquisam educação e esse campo, embora considerado tão antigo quanto a própria história da educação brasileira, possui marcos temporais bem variados, devido principalmente à sua característica fragmentada. Os autores pioneiros que se lançaram no esforço de determinar essa marcação, como exemplo Celso Beisiegel e Vanilda Paiva, na década de 1970, são geralmente enunciados como fundamentais nesta empreitada. Eles localizam o problema específico da educação de adultos a partir da década de 1940 no campo do conflito entre, de um lado, as iniciativas oficiais de implantação desta modalidade pelo governo e, de outro, a Educação Popular e o Sistema Paulo Freire (MELLO, 2010).

No artigo *Escolarização de Jovens e Adultos* (2000), texto publicado na Revista Brasileira de Educação sobre a história e trajetória da EJA e de como a constituição deste campo se deu –, Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad contextualizam o surgimento deste tipo de ensino já no período colonial com a evangelização dos povos nativos e também dos africanos escravizados, em grande parte adultos. No entanto, esses autores apontam as descontinuidades políticas que o campo enfrentou e de certo modo ainda enfrenta, tornando a definição do campo e seus estudos ainda mais difíceis.

Nesse sentido é que a dissertação de Márcia Regina Takeuche (2005) investigou a produção de livros didáticos para EJA a partir de metodologias não “tradicionais” como observando a perspectiva editorial e a importância desse bem para ela. A autora compara o número de tiragens do ensino regular e da EJA e constata as relações editoriais que envolvem a produção de um livro “vendável”.

Paulo Mello (2010) analisa, na tese sobre material didático na EJA, a história do livro didático para Educação de Jovens e Adultos enredada à trajetória das políticas públicas para esse segmento. Mello se detém mais intensamente na história do livro didático como objeto e

em como essa história se configura paralelamente à legislação para EJA, influenciando inclusive o suporte no qual ele se apresenta.

A dissertação de Juliane Gomes de Oliveira (2011) – *O Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: os professores e suas escolhas* – examina a escolha do livro didático pelos professores da EJA. Ela constatou a importância atribuída aos livros pelos alunos e a melhora das aulas com os livros.

Todos esses são pesquisadores que se lançaram na investigação de livros didáticos para EJA, sendo necessária sempre uma definição do campo e do que seja o material didático para a EJA, pois a história do segmento esteve sempre atrelada a sua produção didática, tão fragmentada quanto o seu percurso.

Como já foi dito, mais dificuldade ainda encontramos na articulação entre EJA, livros didáticos e questão racial. Poucas são as publicações com este tema. Karla de Oliveira Santos, em *As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural* (2011), estuda o tema na sua dissertação e Glaydson José da Silva e Karoline Carula, em artigo publicado no livro *As veias negras do Brasil*, escrevem sobre o assunto através das publicações de História lançadas no PNLD EJA 2011⁵.

Esse foi o primeiro Programa Nacional do Livro Didático na modalidade EJA. O segundo ocorreu em 2014. A Coleção Viver, Aprender possui livros aprovados no PNLDEJA nas duas vezes em que o programa ocorreu. Inaugurado em 2011 – 8 anos após a Lei 10.639/2003 –, sua segunda edição foi em 2014 e, em ambos os editais do programa, constata-se a presença de quesitos avaliativos sobre a História e Cultura dos Africanos e Afro-brasileiros.

Oferecemos uma contribuição aos estudos sobre EJA articulados à questão racial através da coleção Viver, Aprender produzida pela Ação Educativa e publicada pela Global Editora em 2004, 2006, 2007, 2008 e 2009. A Ação Educativa possui uma longa trajetória de atuação no que se refere à educação e à juventude. Fundada em 1994 a partir de um grupo oriundo dos movimentos populares e pastorais – CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação) –, a trajetória da Ação Educativa foi se delineando, com a bagagem adquirida no período da ditadura militar, no sentido da ação política, sempre em articulação com outros movimentos sociais e visando aos direitos humanos, especialmente os direitos educacionais. Mais recentemente, na década de 2000, a ONG passou a constituir o campo da cultura e da

⁵ Esta publicação encontra-se em Lourdes Conde; FUNARI, Pedro Paulo; ZANLOCHI, Terezinha (orgs.) **As veias negras do Brasil: conexões brasileiras com a África**. São Paulo, Edusc, s/d.

consolidação das lutas contra as desigualdades de renda, gênero e raça ⁶. Hoje, a ONG produz - em parceria com a Global Editora - a coleção Viver, Aprender, que tem significativa participação no segmento de livros didáticos voltado para EJA.

Analisamos a questão do negro na trajetória do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* elaborado pela ONG Ação Educativa, admitindo por pressuposto que a coleção Viver, Aprender preocupava-se com a Educação das Relações Étnico-Raciais antes da Lei 10.639/03. Nesse sentido, a Coleção seria também uma testemunha engajada das lutas dos movimentos sociais.

A coleção Viver, Aprender ampliou seu público com 11 volumes temáticos voltados para os anos finais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, sendo um deles o livro que investigamos intensivamente, que é *Para entender o negro no Brasil de hoje*, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes. Realizamos análise intensiva deste livro e suas reedições em diferentes formatos em 2004, 2006, 2007, 2008 e 2009. Se na primeira edição a questão racial foi abordada como volume temático da Coleção Viver, Aprender, em 2006 ele passa por uma redução e transmutação em livro paradidático. Já em 2007 ele passou a figurar como um dos capítulos do volume compilado da Coleção 2⁷ e, em 2008 e 2009, essa versão ganha status do Projeto Acelerar para Vencer, distribuído nas escolas de Minas Gerais para classes de aceleração. Mudanças em textos, boxes, usos de imagens e suportes impactaram o projeto editorial inicial.

Examinamos as permanências, a persistência da temática na diluição de temas configurando variações da assimilação da Lei 10.639/2003 na trajetória histórica do livro no que se refere aos seus suportes.

Na perspectiva da história cultural do livro, investigamos o livro didático através do viés historiográfico de Roger Chartier (2002), cuja inserção do tema está nas esferas da produção do livro em determinado contexto histórico e cultural. Tomamos por base a análise do livro didático a partir do conceito de Alain Choppin (2008) sobre livros publicados com uma função, mas que assumem outras posteriormente.

Por se tratar de coleção, utilizamos o conceito defendido pela pesquisadora Marta Maria Chagas de Carvalho (2006), tendo em vista seu caráter dual de estratégia editorial e de disseminação de determinado tipo de informação para a sociedade. No caso das versões do

⁶ Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/component/content/article/54-institucional/4207-uma-jovem-ativista-por-direitos> (último acesso em 30/09/2015).

⁷ A coleção Viver, Aprender temática realizada para o segundo ciclo do ensino fundamental será chamada neste trabalho de Coleção 2.

livro *Para entender o negro no Brasil de hoje*, fazemos uma análise menos textual e ideológica e mais relacionada ao ambiente em que foram concebidas, produzidas e distribuídas – sem perder de vista a dimensão do conteúdo, mas articulado com outros quesitos.

Interessou-nos entender a parceria entre a Ação Educativa e a Global Editora e quais foram as contrapartidas de cada uma delas para que houvesse uma publicação, primeiramente voltada toda para a questão racial em consonância com a proposta dos autores Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga.

Portanto, a pesquisa compreende as esferas da produção do livro dentro do quadro de mobilização da ONG Ação Educativa enquanto espaço de articulação de diversos movimentos sociais, entre eles o movimento negro. A esfera autoral, na perspectiva da produção de livros didáticos por intelectuais, também foi contemplada com embasamento de Circe Bittencourt (2004) e José Cássio Másculo (2008), cujos trabalhos tratam de grandes autores célebres que escreveram livros didáticos e estes livros acabaram por adquirir uma outra dimensão.

Examinaram-se os livros através de quatro eixos: textos, boxes, imagens e capas. Identificamos temas como a Identidade Negra, Ancestralidade, Corporeidade e Resistência. Temas caros aos autores e ao texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* –, a relevância dada a personalidades negras; a investigação dos verbetes sobre raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial e discriminação racial; e as manifestações culturais afro-brasileiras – são analisados em seus desdobramentos e significados.

Foram investigadas as capas e folhas de rosto bem como as “folhas de capítulo” do texto e suportes com auxílio da dissertação de Juliana Ricarte Ferraro, *Entre textos e imagens: o Compêndio de História do Brasil por Borges Hermida (1962-1975)* (2013), e Gérald Genette, com o estudo *Paratextos Editoriais* (2009). São trabalhos que analisam imagens e têm como objeto capas de livros. Também utilizamos o livro *Era uma vez uma capa: história ilustrada da literatura infantil*, de Alan Powers (2008), que traça a história da literatura infantil através das capas dos livros.

O Capítulo 1 refere-se à relação entre a Educação das Relações Étnico-Raciais⁸ e a Educação de Jovens e Adultos. Localizamos os estudos sobre a ERER no âmbito dos Direitos Humanos e os estudos sobre EJA na história da ONG Ação Educativa e a sua produção no que se refere à questão racial. Também examinamos a produção acadêmica dos autores do livro estudado.

⁸ A grafia “Étnico-Racial” foi adotada neste trabalho com ambas as iniciais maiúsculas e com a utilização do hífen devido à importância do termo racial para a expressão.

No Capítulo 2, compreendemos como se deu a realização e publicação do livro escrito por Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes – autores-referência em História da África e do negro no Brasil – que compôs a Coleção 2 realizado pela Ação Educativa e Global Editora em 2004. A investigação contemplou a trajetória do livro e suas transmutações de suporte.

O Capítulo 3 investiga a questão racial nos livros em questão a partir do texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* com auxílio da tese de Julvan Moreira de Oliveira - *Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga* (2009). Através da problemática da autoria, investiga-se como Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, dois intelectuais negros, participaram da construção de um livro didático.

CAPÍTULO 1

Educação das Relações Étnico-Raciais⁹ e Educação de Jovens e Adultos

1.1 – Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos

Há tempos a chamada Educação Inclusiva tem sido preocupação global e vem recebendo grande respaldo de um órgão internacional que é a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Esta desenvolve programas e apoio a projetos relacionados à educação, às ciências naturais, ciências humanas e sociais, à cultura e comunicação e à informação.

No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países¹⁰.

Criada em 1945, a ONU – Organização das Nações Unidas – nasceu a partir de um mundo devastado por duas guerras de enormes dimensões. Já houvera tentativas de criar um órgão com essa característica pacificadora e mediadora de conflitos, mas não foram bem sucedidas. Sem entrar no mérito do verdadeiro alcance das intenções desta organização, é importante para este trabalho considerar os discursos produzidos por ela sobre os direitos humanos e sobre cidadania, especialmente no que tange à questão racial e ao direito humano à educação.

A Declaração dos Direitos Humanos foi realizada em 1948 e hoje toda a atuação da ONU e de seus órgãos derivados é de alguma forma desdobramento dela. A atuação da UNESCO é um desses desdobramentos e tem proeminência na teorização sobre cidadania e direitos humanos.

A Organização das Nações Unidas demonstra a assunção da responsabilidade com a educação inclusiva e esta aparece como preocupação mundial latente no setor Educação. A visibilidade dada à educação inclusiva no Brasil pode ser apreendida pela inserção da letra I

⁹ A grafia desta palavra de acordo com a norma culta é etnicorraciais, no entanto, trabalharemos com a expressão étnico-racial na medida em que esta foi cunhada pelos documentos com os quais iremos trabalhar e também é uma expressão que reforça a distinção entre raça e etnia.

¹⁰ Informações provenientes do site: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/> (último acesso 18/03/2016).

de Inclusão no nome da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que passa a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). E na esfera de atuação do Programa Educação para Todos, no Brasil, a questão étnico-racial aparece como fundamental para a desejada equidade e qualidade na educação.

Uma produção importante da SECAD-MEC e UNESCO é a Coleção Educação Para Todos cujo segundo volume, *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*, apresenta um artigo da autora Nilma Lino Gomes sobre a contextualização da Lei 10.639/03 e a questão racial no Brasil (2005).

Outra publicação da coleção é *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos* (MEC; UNESC; RAAB, 2005), em que há a preocupação com o desenvolvimento de uma educação de qualidade voltada para os desafios do campo político. Nesse volume, há aproximação da EJA com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Nela, há um artigo de Joana Célia dos Passos com o título *As práticas educativas do movimento negro e a educação de jovens e adultos* (2005: 165-173), onde a autora remonta à luta histórica do movimento negro e sua atuação na educação. Joana Célia dos Passos relaciona esse processo com a exclusão do povo negro do ensino regular e o grande número de jovens e adultos negros que, expulsos do processo de escolarização regular, passam a frequentar a EJA (2005: 167).

Em 2012, foi realizado o 36º volume da Coleção Educação Para Todos – *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03*, organizado por Nilma Lino Gomes, cujos artigos têm “objetivo [de] identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei n.º 10.639/03” (GOMES, 2012: 7). Essa obra contou ainda com edição e preparação de texto da professora Claudia Vóvio, integrante da Ação Educativa e coordenadora da Coleção Viver, Aprender que estudamos neste trabalho.

De acordo com informações retiradas do site da UNESCO:

São percebidas desigualdades nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais das crianças, dos jovens e dos adultos brasileiros, penalizando especialmente alguns grupos étnicorraciais, a população mais pobre e do campo, os jovens e adultos que não concluíram a educação compulsória na idade adequada.

Grandes desigualdades raciais e étnicas continuam existindo na sociedade brasileira (especialmente com relação a alguns grupos específicos, tais como a

população indígena, a população afrodescendente, os quilombolas, a população carcerária e a população rural).

A literatura especializada mostra que há forte correlação entre a origem étnica e as oportunidades educacionais. Estas coexistem lado a lado com desigualdades sociais e regionais, contribuindo, assim, para a exclusão educacional de um número considerável de jovens e adultos¹¹.

Nesse sentido, a UNESCO vem apoiando a implementação das políticas afirmativas no País com o fim de promover iguais oportunidades de acesso à escola aos mais diversos setores da sociedade, incluindo os afrodescendentes, indígenas, a população mais pobre, população rural e os jovens e adultos.

Uma outra realização voltada para a temática racial no Brasil foi a publicação do livro *Superando o Racismo na Escola* lançado pelo MEC-SECAD/BID/UNESCO. Coletânea de artigos organizada por Kabengele Munanga e idealizada pelo Grupo Interministerial para Valorização da População Negra (GTI da População Negra) composto por onze professores e especialistas em educação (MUNANGA, 2005). Dentre vários autores e autoras do livro com forte tradição nos estudos africanos e afro-brasileiros, está Nilma Lino Gomes, com o artigo *Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação* (MUNANGA, 2005: 143-155).

No que se refere às políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial, a Conferência de Durban, em 2001, foi um marco para o Brasil, pois foi o momento em que declarou-se mundialmente a necessidade de implementação das ações afirmativas voltadas para a população negra na luta contra o racismo. Como preparação para Conferência Mundial em Durban, houve a Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, realizada no Rio de Janeiro: uma movimentação de preparo e criação de um relatório onde, pela primeira vez, através do eixo Raça e Etnia, manifestou-se oficialmente a importância das cotas para negros e negras nas universidades e das políticas afirmativas na área de educação¹².

Em 2003, a Lei 10.639/03 foi aprovada. Fruto de luta e mobilização histórica do movimento negro brasileiro, ela prevê a inclusão do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, sem, contudo, limitar-se a um conteúdo transversal ou temático de determinadas disciplinas. Ao contrário, ela refere-se a uma atuação abrangente tanto dos currículos como de todos os profissionais da educação básica.

¹¹ Site <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/educacao/inclusive-education/> (último acesso 16/03/2016).

¹² Ver VIEIRA, Cleber Santos. Cotas nas universidades: um grande debate público. *ComCiência*, no.135, Campinas, fev., 2012. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=74&id=918> (último acesso 16/03/2016).

Desse modo, a aplicação da lei 10.639/03 visa à inserção nos currículos escolares de conteúdos que levem em consideração os conhecimentos de origem africana e afro-brasileira, em prol da valorização da estética negra, da religiosidade de matrizes africanas, da história afro-brasileira e africana e de tudo o que diz respeito a seu universo cultural.

Sua promulgação respondeu às antigas demandas do movimento negro, mas com a permanente preocupação da aplicação da lei, para não torná-la letra morta. Após sancionada a Lei 10.639/03, o movimento negro continuou a produção de documentos referente à sua aplicação através das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) aprovada através da Resolução CNE/CP 01/04 e definida pelo Parecer CNE/CP 03/04, e as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (MEC/SECAD, 2006) que é um documento voltado para os professores com objetivo de facilitar a aplicação da Lei 10.639/03. Os vários capítulos destinam-se a dar um suporte teórico e propor ações para os diversos segmentos da educação, entre eles a EJA.

Ampliando este escopo documental, o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (BRASIL, 2009) retoma a Resolução CNE/CP 01/04 e o Parecer CNE/CP 03/04 com objetivo de torná-los ainda mais compreensíveis.

Outra ação importante no sentido de embasar a aplicação da Lei 10.639/03 foi a tradução da Coleção História da África, realizada através da parceria da UNESCO do Brasil, SECAD/MEC e apoio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Em nota do tradutor¹³, encontra-se a informação de que, através de pesquisas realizadas em 2007 a partir da parceria entre UNESCO Brasil e SECAD/MEC, foi levantado um diagnóstico sobre a dificuldade da aplicação da Lei 10.639/03 em território nacional (MOKHTAR, 2011). Para suprir a falta de materiais de apoio ao professor, cujo objetivo é a valorização da África para história do mundo, houve a tradução, a publicação e a disponibilização da coleção História Geral da África online. Essas providências tinham a finalidade de colaborar nos estudos sobre sociedades e culturas

¹³ O livro consultado foi o Volume II da Coleção História Geral da África, editado por Gamal Mokhtar e traduzido pelo MEC em parceria com o NEAB UFSCar.

africanas e sua importância para a história do Brasil e do mundo e, conseqüentemente, na implementação da Lei 10.639/03¹⁴.

A coleção História Geral da África foi encomendada pela UNESCO em 1964 e esta trabalhou para reunir autores africanos que pudessem contar suas histórias sem os estigmas do eurocentrismo, revelando a vastidão e a complexidade do continente. O oitavo volume só terminou em 1999. A tradução da coleção veio ocorrer em 2010 derivada da percepção de que a maioria dos materiais sobre África ainda continham uma visão racializada e limitada do Continente contribuindo para a permanência de estereótipos, imagens desumanizadoras.

Essa coleção é um marco do início da historiografia africana. Ainda que haja dificuldades na utilização mais prática desta coleção na aplicação direta da Lei 10.639/03 por causa de sua grande extensão, ela foi de suma importância para a historiografia e colabora na construção de uma História Mundial que não seja escrita através das lentes do eurocentrismo. Além de romper com o foco eurocêntrico presente na historiografia tradicional – cujas explicações dos processos históricos consideram a constituição do mundo europeu como molde civilizatório – ela continua a ser elaborada, vide o lançamento do Volume IX, e preocupa-se em facilitar a leitura e alcançar o professor na sala de aula através da criação da versão sintetizada da coleção e a sua transformação em material didático:

O Brasil conta com a maior população originária da diáspora africana e, por isso, encontra-se em posição de destaque para a elaboração e a disseminação de conhecimentos que reflitam o reconhecimento da cultura e a ressignificação da história da África e dos afro-brasileiros. Sob essa ótica, a publicação da coleção da História Geral da África em português ganha maior relevância ao possibilitar a produção de materiais pedagógicos que elucidem esse reconhecimento e reforcem os vínculos históricos, culturais, estéticos, econômicos e políticos entre o continente africano e o Brasil. A parceria entre UNESCO, Secad/MEC e UFSCar caminha nessa direção, visando principalmente o apoio ao público vinculado à educação básica brasileira. Entre esses materiais em desenvolvimento, ganham destaque:

- ❖ Livro-síntese da coleção HGA-UNESCO com conteúdos relacionados à história, cultura, economia, política, arte etc.
- ❖ Livros sobre história e cultura africana e afro-brasileira para professores da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.
- ❖ Portal com ferramentas interativas para professores e alunos dos diferentes níveis de ensino da educação básica.
- ❖ Atlas geográfico com a cartografia do continente africano e da diáspora africana, considerando suas influências culturais, artísticas e linguísticas¹⁵.

¹⁴ Recentemente foi aprovada a elaboração do Volume IX da coleção História Geral da África para tratar das questões contemporâneas do Continente. Ver <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/general-history-of-africa/gha-ninth-volume-elaboration/> (último acesso em 14/11/2016).

¹⁵ Materiais Pedagógicos: Brochura CHGA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7228-brochura-hga-pdf&Itemid=30192 (último acesso em 14/11/2016).

Neste processo de transformações legislativas, a Lei 10.639/03 foi ampliada para a questão dos povos indígenas através da Lei 11.645/08 e passou a referir-se também à luta dos indígenas no Brasil e à contribuição destes povos na formação da cultura e identidade nacionais, resgatando a contribuição dos povos negros e indígenas nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

No entanto, a numeração da Lei 10.639/03 possui uma representação simbólica importante como conquista do movimento negro no que concerne, principalmente, ao desmoronamento do mito da democracia racial brasileira. Segundo militantes do movimento negro, sobre a utilização da nomenclatura da Lei 10.639/03:

O artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), incluído pela Lei 10.639/03, sofreu alteração de redação dada pela Lei 11.645/08 com a inclusão da história e cultura da população indígena. Todavia, o artigo 79B, também incluído pela Lei 10.639/03, se manteve inalterado. Isso significa que ambas as alterações continuam válidas e em vigor. A pesquisa aqui apresentada se refere especificamente à implementação da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica do país, regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/2004 e pelo Parecer CNE/CP 03/2004. Enfatiza portanto, o cumprimento e a implementação da LDB pelos sistemas de ensino e suas escolas (GOMES, 2012: 7).

Também sobre o mito da democracia, Petrônio Domingues acrescenta:

Por sinal, a implementação das primeiras políticas de ações afirmativas, dentre as quais o programa de cotas para negro, praticamente decreta o fim do mito da democracia racial, ou seja, do ideário de ausência de preconceitos ou discriminações entre brancos e negros. A vigência de políticas reparatórias, por si só, é uma confissão do poder público no que diz respeito à existência de racismo e de um problema específico das pessoas de ascendência africana no Brasil (DOMINGUES, 2008).

A criação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010 também foi um passo significativo do movimento negro no combate ao racismo e na luta pelas ações afirmativas: “Identificado como a lei 12.288/2010, o Estatuto é um documento que traz para o mundo jurídico o instituto das ações afirmativas. E representa um importante avanço no que se refere às políticas de igualdade racial para a população negra” (BRASIL, 2010).

Realizado pelo Governo Federal via Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), repartição instituída em 2003 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Estatuto destina o Capítulo II, Seção II à Educação e um artigo específico trata da questão do ensino de história da África e da população negra no Brasil:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo (BRASIL, 2010: 16).

Neste mesmo ano, a Assembleia Geral da ONU anunciou, no Dia dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 2010, uma campanha global que proclamava 2011 como o Ano Internacional dos Povos Afrodescendentes. Quatro anos depois, novamente em Assembleia Geral de Resolução nº 68/237, foi lançada a Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024) cujo tema é: “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”. Ambas as campanhas contemplam a necessidade do mundo lembrar-se do tráfico de escravizados onde estima-se que mais de 11 milhões de africanos emigraram forçosamente de sua terra natal.

É nesse contexto que se inserem as atividades da Ação Educativa em matéria de educação das relações étnico-raciais.

1.2 – Ação Educativa e a questão racial

Este estudo incorpora a relação da trajetória intelectual dos autores do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* e da história da constituição da Ação Educativa como ONG, com ênfase na análise de atuação de movimentos sociais, entre eles o movimento negro.

A atuação da Ação Educativa na questão racial foi examinada nesta pesquisa, principalmente a partir da repercussão da Lei 10.639/03.

Sua missão é promover direitos educativos, culturais e da juventude. Por considerar a superação do racismo um desafio estruturante da democracia brasileira e da garantia do direito humano à educação de qualidade no país, a Ação Educativa adensou sua atuação ao longo dos últimos vinte anos e desenvolveu uma série de ações, em articulação com parceiros e parceiras¹⁶.

Nesse sentido, consideramos que as raízes desse processo encontram-se no posicionamento dessa organização em relação às premissas dos Direitos Humanos e do direito humano à educação. O envolvimento de integrantes da Ação Educativa na plataforma de

¹⁶ <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/quem-somos/>. (último acesso em 18/03/2016). Este site foi melhor trabalhado no item 1.3 deste trabalho, páginas 34-35.

Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais – DhESCA-Brasil – remonta à nomeação de Sérgio Haddad, em 2002/2003 e 2004, para a Relatoria Nacional do Direito à Educação e Mariângela Graciano, como Assessora (DhESCA, 2004). Mais tarde, dois outros nomes da Ação Educativa compuseram a Relatoria e Assessoria Nacional do Direito Humano à Educação respectivamente: Denise Carreira e Suelaine Carneiro.

Ambas se destacam neste processo através do envolvimento com a questão étnico-racial: Carreira foi Relatora Nacional de Educação nos anos 2007/2009 e 2009/2011 e atua na AE como Coordenadora da Unidade Diversidade, Raça e Participação da Ação Educativa¹⁷. Suelaine Carneiro, na Assessoria, é coordenadora do Programa de Educação do blog Geledés – Instituto da Mulher Negra –, área em que atua dentro da premissa da “educação como um direito humano pautando sua ação para proteger, assegurar e expandir os direitos educativos de negras e negros”¹⁸. A última relatora citada no site da plataforma DhESCA-Brasil é Rosana Rodrigues Heringer, nos anos 2012/2014, que, embora não faça parte da ONG, tem participação em pesquisas que envolvem educação e questão racial e foi Diretora do Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Cândido Mendes, dentre outras atividades afins.

A Ação Educativa é uma organização sem fins lucrativos, ONG, oficialmente criada em 1994 por um grupo de ativistas que, desde a década de 1970, atuava na Educação Popular através do CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação. Do envolvimento e do trabalho realizado durante 20 anos nasceu a Ação Educativa quando o CEDI foi extinto, trazendo a herança da vertente da Educação Popular que compunha o Centro. Maria Machado Malta Campos, Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Vera Masagão, Orlando Jóia, Marília Sposito são sócios fundadores da AE que, em diferentes graus, continuam participando da organização: Maria Machado Malta Campos assume hoje a presidência; Vera Masagão é coordenadora geral; Sergio Haddad, Maria Clara Di Pierro e Orlando Joia são sócios estatutários¹⁹.

De acordo com entrevista concedida por Cláudia Vóvio, a maior parte dessas pessoas trabalhavam ou já haviam trabalhado no Supletivo Santa Cruz, onde ela também lecionava na época em que foi contratada para a Ação Educativa, em 1994, ano de sua fundação. A ONG então nasceu com um grupo de pessoas articuladas às lutas sociais e à Educação de Jovens e

¹⁷ Consulta no site: <http://www.plataformadh.org.br/o-projeto/> (último acesso 18/03/2016).

¹⁸ Disponível em: <http://www.geledes.org.br/suelaine-carneiro-1a-secretaria/> (último acesso em 18/03/2016). Sobre a sua presença como assessora da relatoria, ver também: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/component/content/article/555-relatoria-nacional> (último acesso 18/03/2016).

¹⁹ Informações disponíveis no link: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/quem-somos/4051>. (último acesso 16/03/2016).

Adultos com experiências acumuladas no CEDI e no Supletivo Santa Cruz, que já trabalhavam juntas e que deram uma identidade à Ação Educativa.

Alguns eixos definidos, como o programa de políticas públicas, o programa de jovens e adultos e o programa de juventude, faziam parte de sua agenda. Este último era uma novidade na época, inspirado principalmente pelo protagonismo nos movimentos dos caras-pintadas e pelos problemas da violência urbana atribuídos a eles²⁰.

Antonio Eleílson Leite, que também trabalhou no CEDI e hoje é coordenador do Espaço de Cultura e Mobilização Social, foi uma das pessoas que, a partir dos anos 2000, encabeçou a constituição do campo da cultura dentro da AE.

Nascido no interior do Ceará em 1968, de família muito humilde, porém não miserável, migrei para São Paulo em 1972, instalando-me na periferia da Zona Norte onde fui militante de movimentos sociais desde os 14 anos. Particpei da Pastoral da Juventude da Igreja Católica e atuei no partido dos trabalhadores desde os 16 anos. No ano de 1986 ingressei no curso de História da USP, fui morar no CRUSP e depois de formado passei a residir da Região de Vila Mariana onde vivo até os dias atuais. Mantenho ligações com o meu bairro de origem, onde inclusive tenho vários parentes, um deles possui um bar de comida nordestina, cujo nome é uma homenagem a minha terra natal, Saboeiro, do qual sou assíduo freguês. Trabalhei na secretaria nacional do MST na década de 1980. Nos anos 90 trabalhei na ONG CEDI que deu origem à Ação Educativa, fundada em 1994, na qual só vim trabalhar no ano 2000 depois de uma experiência mal sucedida como empresário do ramo de livros e de quatro anos trabalhando em projetos ligados à Secretaria do Trabalho do Governo do Estado de São Paulo durante a gestão de Valter Barelli naquele órgão. Desliguei-me do PT no início dos anos 2000. Trabalho na Ação Educativa até hoje onde criei uma área de cultura que atua junto ao movimento cultural das periferias. Há mais de 20 anos não sou adepto de nenhuma religião (LEITE, 2014: 18).

Segundo relatório de avaliação institucional (ARMANI, 2009), a história da Ação Educativa pode ser dividida em três períodos: o primeiro vai de 1994 a 1999; o segundo, de 2000 a 2006; o terceiro, de 2007 aos dias atuais. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, a trajetória da AE desenvolveu-se sempre no mesmo compasso de sua inserção nos espaços de reflexão e formulação de políticas voltadas para este segmento educacional nas esferas local, nacional e internacional. São eles: Fórum Paulista de Educação de Jovens e Adultos; a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA); International Council of Adult Education (ICAE); e, ainda, atuação para garantir o direito à educação das pessoas privadas de liberdade²¹.

²⁰ Informações retiradas do link: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/component/content/article/54-institucional/4207-uma-jovem-ativista-por-direitos>. (último acesso 16/03/2016).

²¹ Consulta no site: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/4022-eja-participacao-e-incidencia-publica-na-eja> (último acesso 12/03/2016).

A construção deste percurso foi acompanhando marcos na história da EJA como a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), a Conferência Nacional de Educação (CONAE), a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) e a III Oficina de Cooperação Sul-Sul entre Países de Língua Oficial Portuguesa sobre Educação de Jovens e Adultos. Destas mobilizações, saíram documentos importantes para a constituição do segmento, como a Declaração de Hamburgo, o Marco de Belém, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, dentre outros.

Nesse sentido, o primeiro período compreende o ano de sua fundação até o final da década de 1990. De acordo com essa periodização, esta seria a fase de estruturação e consolidação da ONG, com forte apelo às tradições do CEDI. Embora o envolvimento com a EJA seja uma característica atual, os anos de 1994 a 1999 são significativos pela continuidade do trabalho lá realizado.

A década de 1990 representa um momento em que as lutas sociais oriundas dos anos 1980 se transformam em lutas por políticas públicas. Tanto a Constituição de 1988 como a LDB de 1996 indicam esse percurso de ebulição no país. Nesse sentido, os resultados legais da LDB aparecem na constitucionalização do segmento EJA, na obrigatoriedade de ensino gratuito aos jovens e adultos que não completaram o ensino regular e em um cuidado maior para com os jovens do Ensino Médio.

Em depoimento sobre o período de criação da ONG, Cláudia Vóvio diz:

Na Ação Educativa, a EJA desdobrava-se em dois programas. A área de políticas públicas em EJA, com a Maria Clara [Di Pierro], que se desloca para trabalhar com este campo e o Programa em que eu permaneci, que dava conta mais do campo pedagógico. Esta divisão sempre foi uma briga, porque o campo pedagógico é também um campo de política, não dá para separar políticas públicas do pedagógico. Então, isso já era uma briga nossa interna, mas como a Maria Clara e o Sérgio [Haddad] também estavam muito envolvidos naquele momento com a ideia de institucionalizar a educação de jovens e adultos, dessa modalidade ter um espaço dentro dos sistemas de ensino, de pensar o processo de educação de adultos como processo de escolarização, de garantir o direito à escolarização, eu acho que fazia sentido ter dois programas que trabalhassem com essas temáticas. E o nosso ficava então com a formação de professores e com a elaboração de materiais didáticos, para formar professores ou para os alunos. A produção de materiais didáticos para os alunos vem depois, na história da AE. As coleções de didáticos para a EJA, para os alunos, vêm posteriormente. A primeira produção da Ação Educativa foi uma proposta curricular para o primeiro segmento do Ensino Fundamental (VOVIO, 2016).²²

De acordo com Vóvio, a Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental para EJA foi criada a partir de uma demanda de ONGs e posteriormente, foi

²² Depoimento Cláudia Vóvio. 11/02/2016.

financiada pelo MEC para ser publicada e distribuída. Na época, o governo Fernando Henrique Cardoso estava em vias de lançar os Parâmetros Curriculares Nacionais e, como não havia proposta para a EJA, o MEC convidou aquele grupo que fez a proposta para publicá-la junto com os parâmetros.

Quando nós terminamos [a proposta], o Ministério da Educação (MEC) estava entrando na onda dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Era gestão FHC, estava lá o [Ministro] Paulo Renato e, na Secretaria de Educação Básica, que nem era SEB ainda, era Secretaria do Ensino Fundamental – SEF –, estava Iara Prado, que também já conhecia a equipe da Ação Educativa e seu trabalho na EJA, a Vera [Masagão Ribeiro], o Sérgio [Haddad]. E quando soube que tínhamos uma Proposta Curricular pronta, discutida, com parecer de um monte de gente, da Magda Becker Soares, de pessoas da universidade, de pessoas do movimento popular, dos movimentos sociais, o que é que eles fizeram? “Vamos disseminar essa proposta, vamos publicar. Lançamos junto com os Parâmetros Curriculares Nacionais e não dá nem para dizer que não pensamos na Educação de Jovens e Adultos”. Naquele momento, a EJA não fazia parte do Ensino Fundamental, ela era um adendo, ainda como foco na alfabetização e anos iniciais. A EJA ainda não estava inserida dentro do Ensino Fundamental do jeito que ela está agora. Então, eu acho que essa ideia de publicar a proposta era como “vamos aproveitar que tem uma proposta pronta, ela está reconhecida, ela está aprovada e vamos disseminar junto para não ouvir essa história de que não pensamos na EJA”. Eu acho que é uma estratégia bem política, principalmente porque o MEC era muito criticado pelo lugar que a EJA ocupava, como um adendo das políticas educacionais, ela não estava dentro das políticas do Ensino Fundamental. O FHC tinha vetado o financiamento para educação de jovens e adultos no FUNDEF, na época. Quer dizer, tinha todo um movimento muito pesado ali, muita negociação, muita discussão, muita pressão. Então...

Quando o MEC fez essa proposta para Ação Educativa foi uma longa discussão: como é que uma ONG que fez um material junto com movimentos sociais, com a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), vai publicar um material com a editoria do MEC. Foi uma longa discussão política. Eu lembro que a nossa proposta era um caderno, encadernado assim com espiralzinho, digitada, do jeito mais simples possível. Não tinha ilustrações, projeto gráfico, não tinha nada, não tinha nem trabalho editorial, a gente não tinha recurso para isso. O MEC fez a proposta, nós discutimos, discutimos, discutimos e decidimos que iríamos publicar, pois era uma das formas de disseminar o material em larga escala, porque não teríamos recurso nem para tirar cópias e distribuir o material naquele momento (VOVIO, 2016).

Com isso, o viés da educação de jovens e adultos se delineou mais fortemente na Ação Educativa. A análise desses passos é pertinente para entendermos as ações da ONG no que tange à Educação de Jovens e Adultos e o olhar que será designado à juventude, pois a segunda fase de sua trajetória é caracterizada pela solidificação do seu trabalho com a EJA. Os anos 2000 a 2006 são caracterizados por mudanças profundas nas suas estruturas física, jurídica e de ação.

Uma das ações significativas nesse sentido é a assunção da coordenação nacional da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em 1999, pela Ação Educativa. Esse movimento estava inserido dentro de movimento internacional pela Educação para Todos. A

partir daí, a ONG transfere sua sede para o centro de São Paulo e inaugura um núcleo denominado Centro de Juventude e Educação Continuada.

De acordo com o Relatório de Avaliação Externa dos 15 anos da Ação Educativa, o novo prédio, central, maior e perto de outras instituições, proporcionou à Ação Educativa mais autonomia e desenvolvimento de atuação política e ética na sociedade civil (ARMANI, 2009).

A expressão de garantia do direito à educação assume perfil mais forte com entrada de Sérgio Haddad na Relatoria Nacional do Direito Humano à Educação, em 2002. Sua guinada em direção aos Direitos Humanos é representativa do significado que as relações raciais vão ganhar frente às especificidades da EJA. Hoje, Sergio Haddad preside o Fundo Brasil de Direitos Humanos.²³

A transição para o último e atual período é vista como uma transição paradigmática em termos de financiamentos, de gestão e de conceituação sobre o lugar da cultura na sociedade brasileira. Culminando com o início do governo Lula (2003), as relações de gênero, de renda e de raça passam a ter alguma centralidade nas políticas públicas.

Portanto, os últimos anos contaram com o protagonismo da cultura como uma área de atuação específica cuja ação se estruturou através do combate às desigualdades de gênero, classe e raça. No âmbito desta investigação, tomamos como embasamento a concepção de raça destacada pela própria ONG²⁴, que tem como referência diversos grupos do movimento negro onde os três eixos mencionados – gênero, raça e classe – articulam-se.

O objetivo geral da instituição foi definido no Plano Trienal 2013-2015 como:

Articular a promoção dos direitos educativos, culturais e da juventude à construção e experimentação de novos paradigmas de desenvolvimento, que superem o consumismo, valorizem a diversidade, promovam a igualdade, a solidariedade, a participação, a preservação da vida e dos bens comuns (AÇÃO EDUCATIVA, 2013: 35).

A mudança na forma de enxergar e trabalhar o eixo cultura, articulado de forma orgânica com os eixos educação e juventude, alterou a organização interna da Ação Educativa e caracteriza o último e atual período da história da ONG.

Fruto de um processo de inclusão das temáticas raça, gênero e classe, esse momento faz parte da passagem do entendimento de cultura como produto para seu entendimento como uma área específica capaz de, por ela mesma, ser protagonista na vida de pessoas,

²³ Informações disponíveis em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/quem-somos/4052-equipe> (último acesso 18/03/2016).

²⁴ Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/quem-somos/> (último acesso 03/01/2016). Esse assunto foi explorado no item 1.3, páginas 41.

principalmente dos jovens da periferia, e ajudá-las na percepção de sua cidadania e participação política dentro do contexto periférico. Nesse sentido, raça, gênero e classe também estão articulados e muitas vezes indissociados enquanto elementos da luta contra as desigualdades.

Pelo exposto, conclui-se que os temas educação e juventude compõem o programa da Ação Educativa desde sua fundação. O primeiro encontra-se no nome da instituição. Proveniente de uma experiência de 20 anos no CEDI durante a ditadura militar, a Ação Educativa nasce da herança da luta de resistência por liberdades políticas. Em parceria com movimentos sociais, ser ONG significava responsabilidade para atuar no campo ético-político respondendo pelas demandas dos movimentos.

Na revista de comemoração dos 15 anos de Ação Educativa, há a seguinte fala sobre o significado de ser uma ONG no Brasil do século XXI:

Neste novo cenário, ampliou-se o papel das organizações, que passaram a pautar temas novos ou novas dimensões dos conflitos sociais, como as relações de gênero e raça, a questão das minorias, das discriminações e das diversas formas de desigualdades. Consolidou-se também a vinculação teórica e política dessas instituições à perspectiva dos direitos humanos, à busca pela radicalização da democracia e à proposição de novos modelos de desenvolvimento, com prioridade ao interesse público frente aos interesses privados (AÇÃO EDUCATIVA, 2009: 10).

Seguindo essas premissas e de acordo com o Relatório, duas dimensões fazem parte do trabalho da Ação Educativa desde os primórdios: atuação nas políticas públicas e ação junto à comunidade. Já nos anos do CEDI, havia um direcionamento forte para a questão da educação popular e da educação de jovens e adultos. Essa ideia, mesmo que ultrapassando a visão de educação como escolarização somente, permaneceu nas ações da instituição e hoje ela é vinculada à visão política na qual o direito à educação está atrelado a uma série de questões para que não se caia na armadilha da universalização do acesso à escola e do discurso meritocrático, característico da democracia moderna, segundo o qual o sucesso escolar depende somente do desempenho individual do sujeito, desconsiderando fatores socioeconômicos e contribuindo para aumentar, justificar e naturalizar desigualdades.

Com certeza, a educação é fator fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade com justiça social, qualidade de vida e sustentabilidade. A garantia do direito humano à educação é decisiva no acesso a outros direitos. Porém, para se alcançar uma transformação mais estrutural da sociedade, é necessário articular as políticas educacionais a um conjunto de outras políticas que promovam efetivamente a distribuição de recursos, poderes e conhecimentos, considerando os recortes de renda, gênero, raça/etnia, regionalidade, orientação sexual, deficiências, entre outros.

Tudo isso coloca um complexo desafio para quem atua no campo educacional, dentro de uma perspectiva de direitos humanos: lutar por e afirmar a importância estratégica de políticas de Estado que garantam uma educação de qualidade para todos e todas, sem ser “sequestrado” por um discurso que a isola das outras políticas, que a torna panaceia em detrimento de outras ações e políticas que se articulem para promover transformações estruturais na sociedade (AÇÃO EDUCATIVA, 2013: 11).

Nessa perspectiva, os eixos Juventude e Cultura também conversam com as novas demandas das diversidades, da democracia participativa e da justiça ambiental, caras à missão da Ação Educativa.

Como já foi dito, a presença mais marcante da Ação Educativa em seus primeiros anos de vida foi na educação popular e de jovens e adultos. O tema juventude, no entanto, por mais que estivesse presente no primeiro momento, ele só aparecerá como eixo propriamente dito nos anos 2000. Isso porque o debate em torno do significado do que seria o campo juventude ainda era muito incipiente no Brasil.

De acordo com a avaliação institucional apresentada no Relatório de 2009, pensar a juventude como área temática significou repensar a Ação Educativa como ONG. Esse era um campo novo no Brasil e, na década de 90, o recém criado Estatuto da Criança e do Adolescente apontava para novos caminhos que até então não tinham referência no País. A Ação Educativa começava a se entender como uma possível referência nesta área e, em virtude deste processo, defendia a criação de uma área que ultrapassasse a dimensão do chamado “protagonismo juvenil” e pensasse a juventude na perspectiva dos direitos sociais.

Os anos 2000 significaram a consolidação desse campo e, a partir do Plano Trienal 2001-2003, afirmou-se o que era uma tensão em disputa sobre seus significados: os jovens eram um grupo específico, com demandas específicas, não consideradas pelas políticas públicas.

A vinculação da Área Temática aos direitos de cidadania da juventude era uma tentativa de enfrentar as desigualdades econômico-sociais, sentidas muito particularmente pelos jovens. No Plano, avaliou-se que a produção de conhecimento sobre os jovens ainda era incipiente e fragmentada, o mesmo se dando com as políticas que reconhecem a juventude como segmento com necessidades específicas. Reconhecendo que os jovens vinham se organizando de diferentes formas, o Plano sublinhava, ainda, que faltava acolhimento por parte das instituições (ARMANI, 2009: 30).

Segundo o relatório, o campo juventude tinha a tendência a ser tomado como sinônimo de educação/escola, ou seja, jovens eram sinônimos de estudantes e suas exigências se enquadravam no campo da educação escolar. A ampliação do campo juventude também

alterou o campo educação, que abandona de vez a linha “estudantil” e concentra-se nas questões do direito humano à educação e na qualidade da educação.

Nesse período, há a mudança para a sede no centro de São Paulo e, a partir de 2002, as políticas públicas na área de atuação da ONG são implementadas após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva. Enquanto a nova sede permite uma maior articulação de grupos jovens e a criação do Centro de Juventude e Educação Continuada, o programa Juventude (agora consolidado) antevê, dentre os grupos juvenis, a enorme parcela de jovens de periferia, principalmente negros e negras, que se inserem na conjuntura dos movimentos identitários.

A articulação entre grupos do Programa Juventude possibilitou o questionamento para uma outra área: a cultura. Esta nasce como área específica em 2007 com a criação do Programa de Cultura e Mobilização Social, coordenado por Antônio Eleilson Leite. Essa é a pessoa que, dentro da Ação Educativa, batalhou pela independência do eixo. Reduzida muitas vezes a festejos típicos, desfiles e eventos oficiais, ele lutou pela ampliação do conceito e pela natureza transformadora proveniente da própria Cultura, não como ilustração ou apêndice de outros campos, o que pode ser melhor explorado na dissertação de Eleilson Leite (2014).

Influenciado por essa ideia, Eleilson atuou dentro da AE estabelecendo contato com diversos grupos para realização de eventos, como as primeiras Semanas de Cultura Hip Hop realizado pelo Programa Juventude. Esse foi o estágio embrionário para o posterior nascimento da área programática de cultura, compreendida como cultura de periferia, agregada à noção “da percepção de novas práticas, saberes e formas de fazer política dos grupos culturais que atuam na periferia” (PEÇANHA, 2011: 182), estruturada a partir das lutas contra o racismo, as desigualdades de gênero e de classe.

Eleilson relatou que foi a partir desses eventos, e do grande número de produtores culturais e espectadores que agregaram, que foi percebendo que a cultura de periferia era mais do que o hip hop, que o negócio tinha densidade, tinha muita manifestação e esse sentido de pertencimento à periferia (PEÇANHA, 2011: 184).

Na tese de doutorado sobre a produção literária marginal nas periferias de São Paulo, *É tudo nosso! – Produção Cultural na periferia paulistana*, Érica Peçanha destina um capítulo para a atividade exercida pela Ação Educativa neste contexto. Tendo a autora mesma entrado em contato com a literatura marginal através da ONG, ela registra a posição da AE neste circuito. É interessante notar que a construção do campo cultura evidenciou um olhar para a periferia diferenciado, cujo agente é o próprio sujeito portador de cultura e capaz de transformar a realidade.

Essa noção de cultura adquire uma dimensão ampla no sentido de que não está mais atrelada aos movimentos da juventude nem aos da escola. Portanto, os programas Educação e Juventude agora contam com uma visão de cultura que também os afetarão. Todas as variáveis conceituais de educação, juventude, cultura, combate às desigualdades de raça, gênero e classe encontram-se conectadas.

Ponto de encontro da periferia no centro, a Ação Educativa, neste terceiro e atual momento de sua história, assume, com a criação do Programa de Cultura e Mobilização Social, em 2008, o seguinte objetivo geral:

Contribuir para a superação das desigualdades que marcam a sociedade brasileira, especialmente às relativas à distribuição de renda, às relações raciais e de gênero, por meio da promoção dos direitos educativos, culturais e da juventude (PEÇANHA, 2011: 203).

A questão racial orchestra os componentes desta engrenagem no que tange aos aportes da Educação de Jovens e Adultos quanto à qualidade da educação e da educação como um direito humano. Segundo texto de Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, as políticas públicas envolvem cada vez mais a EJA e o ensino de qualidade com o direito humano à educação, embora admita não ter sido suficiente:

Os fóruns vêm desempenhando uma articulação extremamente significativa entre as instituições envolvidas com EJA, além de apresentar-se como um espaço político-pedagógico de formação e trocas de experiências de grande importância.

Contudo, os resultados tem se mostrado insuficientes no que se refere à garantia de qualidade do ensino, o que **pressupõe considerar o perfil dos estudantes**, reorganizar currículos de maneira que a realidade seja sempre ponto de partida para as ações, repensar currículo e metodologia adequada, além de formação de professores capazes de dar conta de um contingente cada vez maior de jovens e adultos que busca a continuidade dos estudos (MEC/SECAD, 2006: 104).

Sobre o perfil dos estudantes e segundo Joana Célia dos Passos, desde a criação do Teatro Experimental do Negro criado em 1944, o movimento negro tem se preocupado com a educação de mulheres e homens negros excluídos *no e do* sistema educacional.

Nesse universo, encontra-se um grande número de jovens e adultos, negras e negros, que excluídos no e do processo de escolarização regular passam a frequentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As desigualdades sofridas pela população negra no processo de escolarização vêm sendo denunciadas há vários anos, pelo movimento social negro ou por estudiosos da temática racial e mais recentemente por organismos governamentais (PASSOS In: MEC/UNESCO, 2005: 167-168).

Portanto, o tratamento das questões raciais dentro da Ação Educativa é de suma importância para compreender a perspectiva da educação como um direito humano. No próximo item, foi feita a análise das publicações da ONG referente às relações étnico-raciais.

1.3 – Ações e publicações

Em consonância com esse contexto, a Ação Educativa desenvolveu em 2013 a coleção Educação e Relações Raciais: apostando na comunidade escolar, viabilizado a partir da aprovação de projeto em Direitos Humanos da Comissão Europeia no Brasil. De acordo com as informações contidas na folha de rosto do *Guia Metodológico* da coleção:

O projeto contou com a contrapartida do Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, Instituto C&A e Save the Children UK.

A Coleção é composta por dois DVDs, duas publicações, nove cartazes e um folheto.

Coleção Educação e Relações Raciais: apostando na participação da comunidade escolar; Parceiros: Ação Educativa, Unicef, Seppir (Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial) e Ministério da Educação.

Coordenação: Denise Carreira; Consultoria: Ana Lúcia Silva Souza; Assessoria: Tania Portella (2008-2010), Uvanderilson Silva (2011-2012) e Jaqueline Santos (2012-2013); Colaboração: Suelaine Carneiro, Ana Paula Corti, Renato Nascimento e Thais Bernardes.

Escolas que participaram da construção dos materiais: Escola Municipal Armando Righetti (diretora: Maria Cláudia Fernandes), Escola Municipal Fernando Azevedo (diretora: Silvana Marques), Escola Municipal Antônio Carlos (diretor: Marcos Mendonça) e Escola Municipal Capistrano de Abreu (diretor: Josafá Rehem), localizadas na cidade de São Paulo (CARREIRA, 2013: 2).

Junto com o lançamento dessa coleção, foi lançado o site Educação e Relações Raciais (<http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais>), reunindo todas as ações realizadas pela Ação Educativa que trabalham com a temática racial. Dentro da perspectiva de abrangência dos campos cultura e juventude, é interessante analisar o significado da construção de um site cujo tema Relações Raciais na Escola está conectado à luta por uma educação antirracista. Uma importante referência para se pensar o papel desempenhado por um site no combate ao racismo é a dissertação de mestrado de Henry Pôncio: *Afrodescendência, Memória e Tecnologia: uma aplicação do conceito de informação etnicorracial ao projeto “A Cor da Cultura”* (OLIVEIRA, 2010). A ONG “A Cor da Cultura”, além de ser parceira da Ação Educativa em pesquisas sobre a valorização do patrimônio afro-brasileiro, bem como na produção de materiais didáticos e promoção de cursos de formação de professores²⁵, desenvolve um forte apelo virtual ao combate ao racismo.

²⁵ <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/a-cor-da-cultura/> (último acesso em 16/03/2016).

Em texto *Contribuições da Arquitetura da Informação para o Website “A cor da Cultura”*, Mirian de Albuquerque Aquino e Henry Pôncio Cruz de Oliveira (AQUINO, OLIVEIRA, 2012) propõem uma investigação utilizando a metodologia da Arquitetura da Informação cujo pressuposto é articulação de elementos que ajudam a organizar as informações de um site.

Hoje, ao desenvolver um website, faz-se necessário arquitetar convenientemente a informação, uma vez que a má arquitetura pode causar problemas de usabilidade, e esta é a primeira correlação que pode ser feita entre estes campos do conhecimento (AQUINO; OLIVEIRA, 2012: 132).

A partir dessa metodologia os autores investigam como a construção da imagem dos afrodescendentes no website da “A Cor da Cultura” atua enquanto um fluxo informacional no melhoramento das relações raciais. Sem a pretensão de fazer desta uma análise completa do site Educação e Relações Raciais, podemos falar da construção da imagem das pessoas negras através do link homônimo produzido pela AE em sua página na internet.

Estão contidas ali importantes informações sobre a constituição da questão racial na Ação Educativa. São elencados o lastro histórico, bem como os marcos legais internacionais e brasileiros mais importantes das conquistas do movimento negro. Este espaço reúne destacadamente, no mesmo link, uma seleção de documentos internacionais que são referências sobre a questão racial: Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial - Decreto nº 65.810 - de 8 de dezembro de 1969; Convenção 111: sobre a discriminação em matéria de emprego e profissão; Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino - Decreto nº 63.223 - de 6 de setembro de 1968; Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração e Plano de Ação de Durban.

Na página inicial do site Educação e Relações Raciais, a aproximação com o núcleo Educação se encontra no título. Contudo, ao longo dos textos, o termo aparece registrado algumas vezes como Educação *das* Relações Raciais e outras como Educação *e* Relações Raciais. Essa diferenciação é significativa do ponto de vista das ações do movimento intelectual negro que tem ressaltado, em documentos oficiais, a necessidade da efetiva implementação de uma Educação das Relações Raciais como forma mais contundente de aplicação da Lei 10.639/03, vide documentos como Orientações e Ações Para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006). No entanto, a expressão Educação *e* Relações Raciais pode

evidenciar uma ênfase à educação enquanto campo específico, porém em consonância com a questão racial.

A aba *Inicial* apresenta alguns materiais e oferece fácil acesso a eles. As outras sete abas são: *Quem Somos*, que destaca as ações realizadas pela Ação Educativa e parceiros voltadas ao combate ao racismo e à garantia da educação como um direito humano; *Marcos Legais*, onde leis e estatutos são apontados entre leis nacionais e internacionais, leis educacionais e planos e programas, focalizando o combate ao racismo e a Lei 10.639/2003; *Movimento Negro*, citando treze grupos do movimento negro; *Para Saber +*, indicando links para Material Didático, Planos de Aula, Pesquisas e Dados e algumas instituições que se comprometem com o combate ao racismo; *Adinkras*, que conta rapidamente sobre os símbolos, disponibiliza cartões virtuais produzidos pela Coleção Educação e Relações Raciais e deixa link para saber mais; *Contato*; e, por último, a aba *Ação Educativa* que abre o site principal da ONG.

A aba *Quem Somos* da página contém o vídeo “Reverências Coleção Educação e Relações Raciais” com nomes de movimentos e pessoas negras a que a ONG chama “referências e reverências”: Gelédes (SP), Ceafro (BA), Ceert (SP), Núcleo de Estudos Negros (SC), Nzinga (MG), Odara (BA), Soweto Organização Negra, Quilombhoje (SP), Instituto Amma Psique Negritude (SP), Centro de Cultura Negra (MA), Se essa rua fosse minha (RJ), Movimento Negro Unificado (MNU), Casa das Áfricas, Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Ilê Aye (BA), Cedenpa (PA), Neab’s, Feder (Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial), Petrolinha Gonçalves Silva, Nilma Lino Gomes, Valter Silvério, Sueli Carneiro, Kabengele Munanga.

Analisar essa lista significa entender a concepção assumida pela Ação Educativa quando trata da questão racial e as diferentes influências que recebe do movimento negro. Embora todos esses grupos estejam sob o guarda-chuva do movimento negro, há de se distinguir as diferentes linhas que esses grupos e estudiosos seguem no combate ao racismo no Brasil.

De acordo com Petrônio Domingues,

Em sua pluralidade, escreve Guimarães (2002:105), o movimento negro recente trouxe para a cena brasileira uma agenda que alia política de reconhecimento (de diferenças raciais e culturais), política de identidade (racialismo e voto étnico), política de cidadania (combate à discriminação racial e afirmação dos direitos civis dos negros) e política redistributiva (ações afirmativas ou compensatórias) (DOMINGUES, 2008: 118).

Embora sejam grupos que, de uma maneira geral, valorizem a cultura e a história africana e afro-brasileira e combatam o racismo, pode-se agrupá-los - ainda que de maneira grosseira, pois a maioria destes grupos ultrapassariam essas classificações - nos seguintes nichos: 1) grupos que priorizam a questão da mulher negra: Gelédes, Ceafro, Instituto Odara, Nzinga; 2) grupos que atuam mais incisivamente com práticas culturais: Ilê Aye, Centro de Cultura Negra, Quilombhoje; 3) grupo que discute relações de trabalho: Ceert; 4) grupos do âmbito educacional e da produção acadêmica: Neab's, Casa das Áfricas, ABPN, Neab's Feder, Núcleo de Estudos Negros; 5) grupo que trabalha com a saúde da população negra: Amma; 6) grupo voltado para a juventude negra: Se essa rua fosse minha; 7) grupos identificados com o movimento negro mais tradicional: Soweto Organização Negra, MNU, Cedenpa.

Apesar de diferentes linhas de ação, os grupos partem do pressuposto de que vivemos em uma sociedade racista cuja maior parte da população é negra, mas que, por conta de uma mentalidade construída sob o mito da democracia racial, as formas sutis e não sutis de racismo são ainda presentes de maneira evidente na sociedade brasileira.

Partindo do pressuposto da memória e do conceito de informação étnico-racial desenvolvido por Pôncio, as autoras e autores mencionados no site trabalham na perspectiva de uma transformação cultural que garantirá novos símbolos e representações capazes de abolir o racismo da sociedade brasileira. Nesse viés, cultura é um conceito complexo, carregado de significações produzidas e produtoras de significados sociais que são constantemente criados e recriados.

A presença de nomes como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Valter Silvério e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é representativa de como a conquista e implementação da lei 10.639/03 contou com o engajamento do movimento negro e a destacada presença de acadêmicos. O fato de a Ação Educativa desenvolver parcerias com organizações do movimento e ter esses intelectuais como autores de suas publicações marca este tipo de engajamento militante com forte apelo ao viés da intelectualidade. Para além disso, a Ação Educativa incorporou em seu corpo organizacional dois autores militantes: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Denise Carreira, a primeira como Assessora da Diretoria, e a outra, como já foi dito, como coordenadora das relações étnico-raciais da ONG através da Unidade Diversidade, Raça e Participação e do Observatório da Educação²⁶.

²⁶ Informações disponíveis em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/quem-somos/4052-equipe>. (último acesso 16/03/2016).

As publicações da Ação Educativa encontradas referentes à questão racial são analisadas a partir de uma mesma chave interpretativa que possui os seguintes eixos: aquelas que inicialmente ligam-se à questão dos Direitos Humanos; o comprometimento com o direito à educação de qualidade no combate ao racismo e suas reverberações; e aquelas cujo comprometimento se deu através de ações militantes de produção de materiais cuja expressão maior dentro da ONG é a coleção Viver e Aprender.

A seguir elencamos as ações e produções encontradas que foram realizadas pela Ação Educativa com os temas raciais no âmbito dos direitos humanos, do direito humano à educação e da produção de material didático. Neste último grupo, destaca-se o livro com o qual iremos trabalhar: *Para entender o negro no Brasil hoje: História, Realidade, Problemas e Caminhos*. Escrito por Nilma Lino Gomes em conjunto com Kabengele Munanga, ele se insere como um volume da coleção Viver, Aprender voltada para o 2º ciclo do Ensino Fundamental, publicada em 2004. Composta por 11 volumes, essa coleção temática contou com autoria de dois intelectuais consagrados do movimento negro que escreveram o volume referente às questões raciais. Não tendo experiência em escrever livros didáticos, estes autores, a convite da Ação Educativa, produziram um volume inteiro sobre o negro no Brasil. O capítulo 2 nos permite explorar especificamente essa produção.

A coleção já mencionada Educação e Relações Raciais: apostando na participação da comunidade escolar, realizada em dezembro de 2013, produziu materiais através da Ação Educativa junto a escolas públicas de São Paulo. Esse material foi distribuído por diversas escolas do Brasil com apoio da UNICEF (desdobramento da ONU), SEPIR e SECADI/MEC. O edital público que permitiu essa realização é da linha de microprojetos em direitos humanos no Brasil da Comissão Europeia²⁷.

A coleção em questão foca na educação das relações étnico-raciais – especialmente aquelas desenvolvidas por grupos do movimento negro brasileiro – e na educação comprometida com a afirmação dos direitos humanos de todas as pessoas. Os materiais da coleção são compostos por nove cartazes; duas publicações – *Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola* e *Guia Metodológico* –; dois vídeos – “Educação e Relações Raciais” e “Diálogos Brasil e África do Sul” –; e um folder explicativo.

Com apoio do MEC, SEPIR e UNICEF foi formado um comitê técnico da coleção “Educação e Relações Raciais: Apostando na Participação da Comunidade Escolar”. A expectativa é que as secretarias, diretorias, escolas, conselhos e

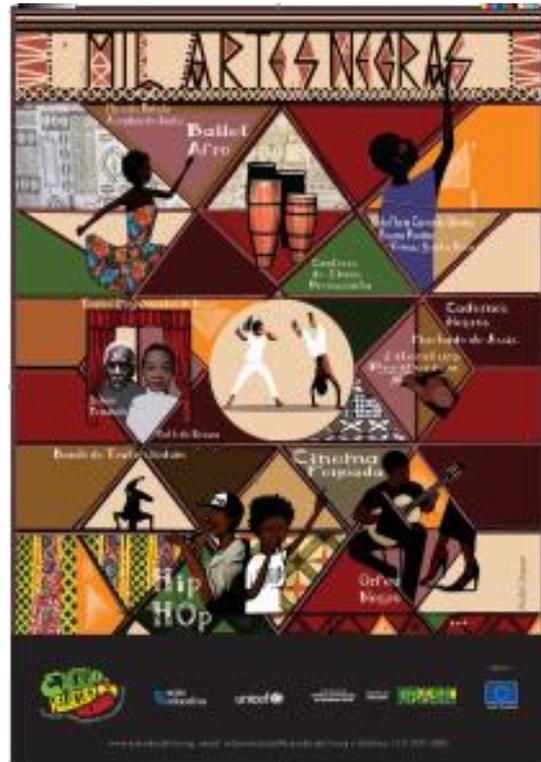
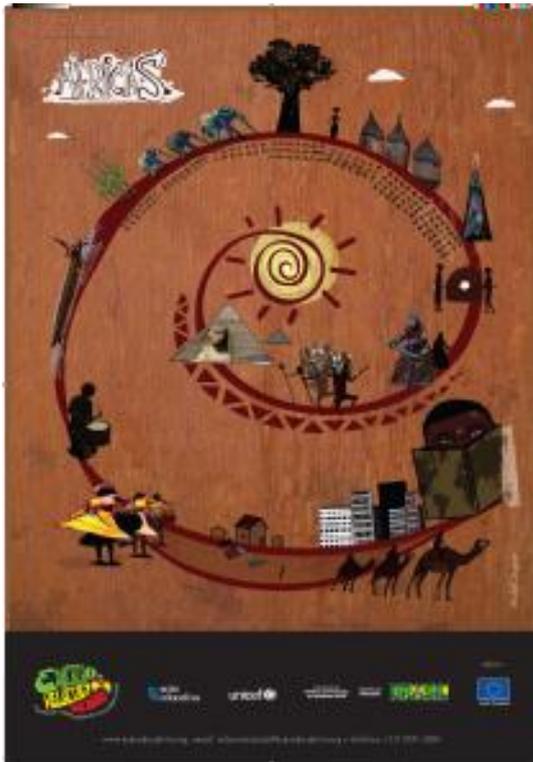
²⁷Disponível em: <http://www.indicadoreseducacao.org.br/lancada-a-colecao-educacao-e-relacoes-raciais-apostando-na-participacao-da-comunidade-escolar/> (último acesso 12/03/2016).

organizações que **atuam na agenda de combate ao racismo e garantia do direito humano à educação** possam se apropriar da metodologia desenvolvida para fortalecer ações comprometidas com a superação das desigualdades na comunidade escolar²⁸.

Os cartazes foram feitos para serem espalhados pelas escolas. O objetivo era fomentar a imagem positiva de negras e negros através de temas como cabelos, Áfricas, mídia e negritude, arte e cultura, ciência e produção de conhecimento, mulheres e meninas negras, resistências e movimentos sociais, povo negro em diferentes espaços sociais e a diversidade na escola.

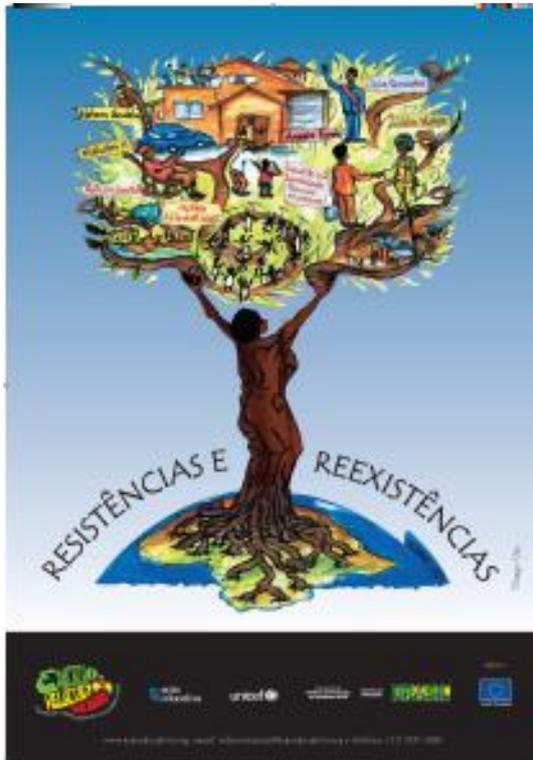
²⁸ <http://www.indicadoreseducacao.org.br/lancada-a-colecao-educacao-e-relacoes- raciais-apostando-na-participacao-da-comunidade-escolar/>. (último acesso em 09/03/2016).

Imagem 1 - Cartaz Afro-brasilidades em Imagens Imagem 2 - Cartaz Afro-brasilidades em Imagens



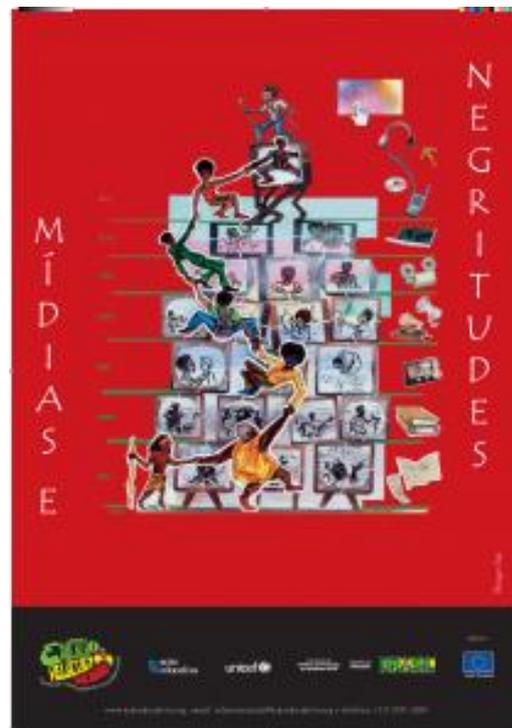
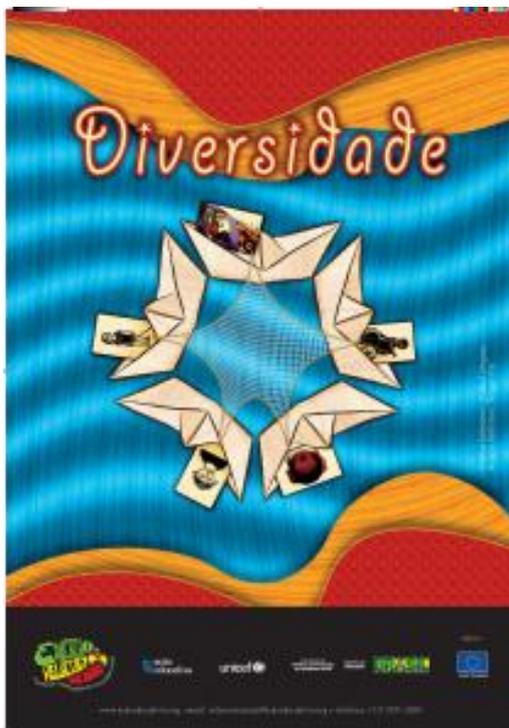
Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/cartazes-2/>

Imagem 3 - Cartaz Afro-brasilidades em Imagens Imagem 4 - Cartaz Afro-brasilidades em Imagens



Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/cartazes-2/>

Imagem 5 - Cartaz Afro-brasilidades em Imagens Imagem 6 - Cartaz Afro-brasilidades em Imagens



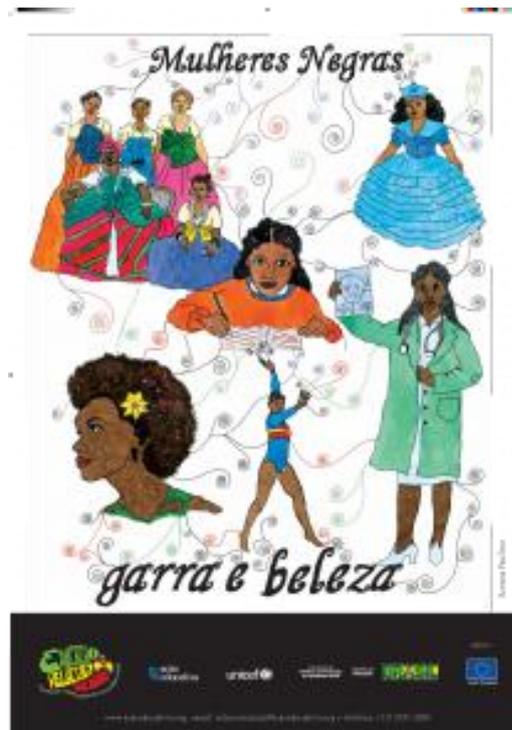
Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/cartazes-2/>

Imagem 7 - Cartaz Afro-brasilidades em Imagens Imagem 8 - Cartaz Afro-brasilidades em Imagens



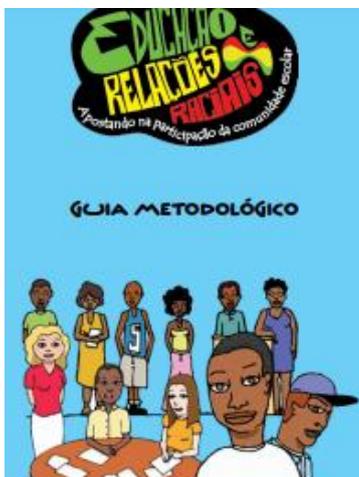
Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/cartazes-2/>

Imagem 9 - Cartaz Afro-brasilidades em Imagens



Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/cartazes-2/>

Imagem 11 – Capa Guia Metodológico



Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/colecao-educacao-e-relacoes-raciais/>

O vídeo 1, Educação e relações raciais: apostando na participação da comunidade escolar, tem duração de 16 minutos e, com linguagem fluida e em forma de animação, aborda os desafios envolvidos no enfrentamento do racismo e na valorização da cultura e das histórias africana e afro-brasileira no ambiente escolar. O vídeo faz um forte apelo para que estudantes, profissionais de educação e familiares entendam a importância de estarem integrados à escola como sujeitos ativos deste local que é parte da comunidade e deve ser construído por ela também.

Já o Vídeo 2 – Educação e relações raciais: diálogos Brasil e África do Sul (58 minutos) fala sobre “o lugar da agenda racial nas políticas educacionais no Brasil e na África do Sul, dois países marcados por democracias recentes e históricas e profundas desigualdades raciais”. Por ser um material mais denso, é sugerido que ele seja utilizado em partes.

Anterior à coleção Educação e Relações Raciais: apostando na participação da comunidade escolar, foi realizada, em 2007, pela Ação Educativa, o Ceert e o Ceafro, uma publicação (imagem 12) oriunda de consulta realizada em escolas brasileiras sobre a implementação da lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino das Histórias e Culturas Afro-brasileira e Africana na educação básica pública e privada de todo país.

Imagem 12 – Capa do livro Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola



Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/consulta-10-639-na-escola/>

Sobre esse material:

A Consulta foi realizada em São Paulo, Salvador e Belo Horizonte, junto a um total de 15 escolas de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de ensino. A intenção de ouvir a voz e reconhecer a comunidade escolar como sujeitos de direitos, que expressa posições e que pode apontar caminhos, é central na concepção da Consulta.

O livro publicado e seus respectivos resultados são dirigidos às pessoas envolvidas no processo educacional. O objetivo de trazer a público estes resultados nestas plataformas é justamente publicizar estas vozes e opiniões, com o intuito de contribuir para o aprimoramento das políticas públicas, dos conteúdos programáticos e das práticas educacionais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas²⁹.

Outras atividades foram realizadas pela Ação Educativa com a tônica da questão racial. São elas:

1) Curso Educação, Relações Raciais e Direitos Humanos

Realizado em 2012, este curso tem como pano de fundo a atuação de participantes da Ação Educativa, educadores, militantes, intelectuais e pesquisadores negros que valorizam as culturas e histórias africana e afro-brasileira dentro da perspectiva do direito humano à

²⁹ Informações retiradas do site: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/consulta-10-639-na-escola/> (último acesso 18/03/2016).

educação. Os vídeos estão expostos no site Formação em Direitos Humanos da Ação Educativa³⁰ e contam com algumas pessoas que estão envolvidas no universo da questão racial dentro da ONG.

- ❖ *As religiões de matriz africana e o ensino religioso, a experiência da Relatoria do Direito Humano à Educação.* Nesse vídeo, as falas de Sulaine Carneiro, assessora da Relatoria do Direito Humano à Educação e Denise Carreira, relatora do Direito Humano à Educação, destacam a problemática da inserção do tema da religiosidade afro-brasileira nas escolas e de como o universo escolar pratica o racismo através, dentre outras formas, da intolerância religiosa. Elas também relatam denúncias de intolerância religiosa e políticas públicas desenvolvidas para seu combate.
- ❖ *Por que o racismo é um obstáculo à garantia ao direito humano à educação?*, com Denise Carreira. Nessa perspectiva, o racismo é entendido como um obstáculo para que a população negra exerça seus direitos. A garantia do direito humano à educação deve ser efetivada mediante atitudes em que a população negra seja reconhecida como detentora de direitos. Porém, o racismo se dá também nas políticas públicas. Essa seria uma questão central para a produção das políticas públicas: entender a dimensão institucional do racismo.
- ❖ *Chegando aos 10 anos: a Lei 10.639 e os desafios da superação do racismo na educação*, com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Importante militante intelectual do movimento negro,

Petronilha foi relatora do parecer que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ela também participou da relatoria que estabeleceu, por sua vez, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Recentemente, recebeu o título de professora emérita da Universidade Federal de São Carlos³¹.

Educadora e pesquisadora, Silva localiza a obrigatoriedade do ensino dos conhecimentos referentes à população negra como um direito coletivo; direito à educação de grupos sociais específicos que precisam de referenciais teórico-metodológicos próprios, considerando as perspectivas epistemológicas desses grupos. Segundo ela, a Lei

³⁰ Conferir em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1904> (Último acesso em 14/11/2016).

³¹ Informações disponíveis em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1671> (último acesso 18/03/2016).

10.639/03, visando à diminuição das desigualdades sociais, cria um lugar litigioso de projeto de sociedade; do tipo de conhecimento que será entronizado na população. Nesse sentido, Silva desenrola as dificuldades e superações da aplicação da Lei 10.639/03, mesmo ainda após 10 anos de sua promulgação.

- ❖ *Roda de conversa sobre Orientações Curriculares e Pedagógicas e Expectativas de Aprendizagem na área das relações étnicorraciais*, com Vera Lucia Benedito. Embora o vídeo disponibilizado no site Formação em Direitos Humanos não esteja com o áudio funcionando, há um resumo disponível sobre a sua aula. Em consonância com a ideia de que a escola é um *locus* privilegiado da ação antirracista, Benedito ressalta a lentidão da aplicação Lei 10.639/03 na medida em que, na instituição escolar, há uma hierarquização de saberes e conhecimentos que impede ou prevê que determinados conteúdos sejam priorizados em detrimento de outros.
- ❖ *Letramento, Relações Raciais e Hip Hop no currículo e cotidiano escolar*. Escritora da seção Ensino Médio das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (MEC/SECAD, 2006: 81), Ana Lúcia Silva e Souza desenvolve pesquisa que focaliza as práticas de letramento de jovens participantes do movimento Hip Hop em São Paulo. Coordenou o quarto volume do Concurso Negro e Educação e trabalhou com a equipe de formação do Programa de Educação de Jovens e Adultos. Na palestra do curso, conta sua experiência como educadora e sua relação com os chamados “meninos do fundão” que, tradicionalmente, são tidos como os alunos-problema. Ela faz alusão aos diversos usos da linguagem e de como a educação formal não incorpora as formas de letramento características das vivências da população negra, como por exemplo, o Hip Hop.
- ❖ *Roda de conversa sobre Ações Afirmativas e Quesito raça/cor*, com Uvanderilson Silva. Ex-integrante da Ação Educativa e pesquisador das relações raciais, Uvanderilson Silva fala sobre a classificação racial como campo de tensão que envolve as políticas étnico-raciais no Brasil. O pertencimento racial estaria minado pela mestiçagem que, no Brasil, caracteriza um processo de desmobilização social e política. A dificuldade de descrever a composição racial no Brasil estaria associada a uma identificação do negro com o passado escravagista e a tonalidade da pele seria mais importante do que a ancestralidade. Desse modo, o palestrante defende a ideia de que as políticas públicas específicas para negros (em contraposição às políticas

sociais) são necessárias pois elas “unem” negros e pardos sob a mesma categoria. Essa força favorece a elaboração da agenda do Movimento Negro como poder público.

- ❖ *Valores Civilizatórios Africanos*. Acácio Almeida, sociólogo, dá uma aula sobre África com a finalidade de proporcionar aos educadores um maior embasamento para a Lei 10.630/03, que ele diz prever ainda uma partícula ínfima perto da civilização africana que nos foi omitida em detrimento da civilização eurocêntrica. Segundo essa perspectiva, o Brasil deve aprender com a visão de mundo africana cuja funcionalidade está muito mais próxima da maioria da população afrodescendente do que os valores civilizatórios europeus aos quais os brasileiros estão submetidos. Ele exemplifica a importância dada à escrita. Esta não seria a única forma de obtenção de conhecimento, mas na escola é valorizada de uma forma unilateral. Acácio Almeida examina o problema de uma cultura calcada em grande parte na oralidade ser inserida em um universo escolar estritamente letrado onde processos corporais, musicais, artísticos, ancestrais da civilização africana são omitidos.
- ❖ *Relações Raciais: a construção da Identidade e da Diferença*, com Maria Lucia Silva (Instituto AMMA Psique e Negritude). A psicóloga Maria Lucia Silva relata as experiências realizadas no Instituto para realçar os prejuízos traumáticos enfrentados por negros e negras em decorrência do racismo. Ela enfatiza ser a escola um instrumento fundamental de introjeção destes valores negativos referentes à negritude e diz ainda ser fundamental a construção de uma identidade negra positiva para romper com a interiorização de signos racistas que pressupõem a falácia da inferioridade dos negros em relação aos brancos.
- ❖ *África e suas africanidades em diálogo com a educação matemática*. Eliane Costa contribui para a aplicação da Lei 10.639/03 dentro de seu pressuposto de não tornar o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileiras um conteúdo curricular, mas sim permear todas as disciplinas e ações dos professores. A pesquisadora amplia a aplicação da Lei 10.639/03 para o âmbito da matemática através da ferramenta da etnomatemática. Como exemplo, ela cita os estudos matemáticos pela confecção de tecidos que em Gana é conhecido como Kente e que envolve saberes como medir, coser, costurar, armação de teares e padronagens dos tecidos e estampas.
- ❖ *O negro na história da arte nacional*, com Renata Felinto. Também no sentido de contribuição à aplicação da Lei 10.639/03, Renata Felinto apresenta a trajetória da arte no Brasil para ressaltar o negro representado por artistas, mas também como

representador. Sua explanação valoriza a importância destas trajetórias serem apresentadas em sala de aula, pois essa é uma maneira das pessoas se identificarem com suas próprias histórias e se reconhecerem como sujeitos, não apenas associados aos estereótipos marcados pela escravidão e desumanização.

- ❖ *Oficina de Jongô*, com Renato Nunes. O pesquisador do jongo no sudeste brasileiro, manifestação criada no contexto cafeeiro, explana sobre suas influências bantus e sobre como os jogueiros da comunidade enxergam o jongo e a sua relação com a religiosidade. Embora não seja uma manifestação religiosa, os elementos dos tambores e cânticos e evocações fazem parte de um universo africano que não separa a esfera religiosa do cotidiano.
- ❖ *Pedagógica, Autonomia e Mocambagem*, com Allan da Rosa. Neste vídeo, o palestrante trata da educação fora da sala de aula como uma importante ferramenta de valorização da estética e da cosmovisão africanas. Mestre em Educação, Allan Rosa também é escritor e trabalhou com Educação de Jovens e Adultos a partir dos fundamentos da oralidade, corporeidade e vivências afro-brasileiras (ROSA, 2009).
- ❖ *As religiões de matriz africana e a escola*. A palestra da Mãe Carmen Prisco, ministra religiosa e Iyalorisá, enfatizou o fato do Candomblé ser uma manifestação que salvaguarda a história e a cultura do negro no Brasil. Nesses espaços, são transmitidos os conhecimentos dos antepassados vindos de África, seus costumes e sua influência na alma do brasileiro. Ela ressaltou a necessidade do Candomblé ser tomado como Patrimônio Imaterial da Humanidade, protegendo-o do racismo religioso. Mãe Carmen Prisco afirma que esses saberes deveriam estar nos bancos escolares e que a escola deve perpetuar os valores civilizatórios de tradição africana.

2) Produtos do Curso Educação, Relações Raciais e Direitos Humanos

Os textos abaixo foram produzidos pelos participantes dos cursos oferecidos pela Ação Educativa. Eles são significativos quanto à missão da ONG de desenvolver atividades que promovam os sujeitos como agentes da construção de uma educação antirracista que garanta a educação de qualidade como um Direito Humano, bem como valorize a estética e as cosmovisões africanas como um direito. Esses textos também podem ser encontrados no site Formação em Direitos Humanos da Ação Educativa³².

³² Conferir em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1874> (último acesso em 14/11/2016).

Diversidade Cultural na Escola: A tarefa por fazer

ADRIANA DA SILVA

Nesse artigo, a autora trata da religiosidade de matriz africana nas escolas que, ao ser negligenciado por esta instituição, é caracterizado pela negação do Direito Humano às populações negras.

Educação, alteridade e respeito à dignidade humana do negro na abordagem policial

AIRTON EDNO RIBEIRO

Em sintonia com a negação dos direitos dos sujeitos negros, Ribeiro se detém na violência policial frente à população negra. Assim como há violência simbólica causada pelo racismo, a violência física também aparece relacionada ao genocídio de jovens negros da periferia. Essa parcela da população está sendo exterminada através de um processo de desumanização praticado, já na abordagem policial de negros, pela instituição que seria mantenedora da ordem social.

A lei 10.639 e as relações interpessoais na sala de aula

APARECIDA DAS GRAÇAS GERALDO

Novamente tratando da questão racial nas escolas, a autora traz relatos de vidas marcados pelo racismo no universo escolar, alertando para a importância da Lei 10.639/03 na perspectiva de uma mudança paradigmática quanto ao tratamento dos alunos e alunas negras pelo corpo docente. Ela endossa a posição já defendida por Maria Lucia Silva do Instituto AMMA Psique e Negritude no curso de formação e por Nilma Lino Gomes de retirar o professorado da situação cômoda de não afirmar a existência do racismo e enfrentá-lo em sala de aula e em todos os âmbitos escolares.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 2003: 141).

A fórmula mágica da assimilação e/ou diluição do racismo nas periferias: depoimento de uma periférica

DENISE ROSA BERGAMO

Bergamo faz uma análise, a partir da sua própria experiência na periferia, da relação, muito questionada, entre as relações de classe e de raça. No percurso da sua experiência, a autora traz à tona essa problemática, que muitas vezes é utilizada como justificativa para invisibilizar o racismo. O argumento principal das pessoas contrárias às cotas, por exemplo, vai no sentido de atribuir o problema à classe e não à raça. Neste percurso, ela detecta que “na busca de conhecimento da cultura periférica, [...] as africanidades prevaleciam como matriz de tudo o que se produzia e se produziu às margens da cidade, pois a comunidade negra é a raiz das manifestações culturais periféricas”.

Educação e Relações Raciais no cotidiano familiar

ELIZETE MARIA GUILHERME

Já Elizete Guilherme mostra a importância das famílias ao valorizarem os símbolos africanos em suas próprias casas, uma maneira doméstica de combate ao racismo e aplicação da Lei 10.639/03.

Identidade e cultura: reflexões sobre auto identificação racial no Brasil

EVANDRO FINARDI SABÓIA

Neste texto, o autor realiza um apanhado histórico para localizar os marcos institucionais que travam o processo de identificação com a cultura e a história africanas. Desse modo, a autodeclaração e identificação das populações afrodescendentes seria dificultada pelos lastros históricos e científicos marcados pelas políticas de eugenia e embranquecimento da sociedade que, durante muito tempo e ainda hoje, marcam o racismo no Brasil.

Racismo Institucional

JORGINA MARIA DA ROCHA

Jorgina da Rocha localiza enfaticamente a instituição educacional como um *locus* operante do racismo institucional na medida em que a escola legitima e coopera com o status quo e mantém as desigualdades sociais. Assim, é preciso passar por uma reformulação de tal modo que materiais didáticos, conteúdos, currículos, estejam de acordo com a Lei 10.639/03,

e que esta seja efetivamente aplicada para que medidas racistas e suas consequências sejam denunciadas a alunos negros e brancos, mostrando que “o racismo é uma enorme mancha para a sociedade brasileira e negativa para o país”.

Cotas sim! Universidade para maioria, sim!

LAJARA JANAINA LOPES CORRÊA

Através da localização histórica das políticas afirmativas, a autora realça a importância das cotas em universidades públicas como importante instrumento para construir uma sociedade justa e igualitária através da inserção de sujeitos que estiveram historicamente excluídos da educação brasileira. É interessante frizar que, para autora, as cotas não anulam a constante busca pela melhoria da qualidade da nossa educação.

A Interdisciplinaridade e a Transversalidade na abordagem da educação para as Relações Étnico-Raciais

LEILA MARIA DE OLIVEIRA

O texto de Leila Maria de Oliveira remete à inserção da Educação das Relações Étnico-raciais apresentadas no Parecer CNE/CP nº 03/04, instrumentalizando a Lei 10.639/03 naquilo em que ela deixa de brecha para sua efetiva aplicação.

Educação Infantil: desigualdades de idade e raça, um grande desafio a ser conquistado

MARTA LÚCIA DA SILVA e ROSANA CAPPUTI BORGES

Ao analisarem as desigualdades de tratamento oferecidas às crianças negras comparadas às crianças brancas, as autoras levantam um problema detectado na Lei 10.639/03: a não-obrigação do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino infantil. Este, segundo Silva e Borges, é um segmento também marcado pela discriminação e, embora não haja conteúdos específicos nos currículos, a vivência entre alunos e professores pode promover o racismo a partir de símbolos de inferioridade da população negra. As autoras denunciam também como o racismo se manifesta a partir do plano material na medida em que não há garantias para o acesso e permanência de crianças negras nesse segmento.

“Professora, ainda posso mudar de cor?”: as crianças pequenas e suas impressões sobre as relações raciais na escola

MÍGHIAN DANAE FERREIRA NUNES

Este artigo é realizado a partir de relatos da experiência em sala de aula como uma professora negra. Sensível e comovente, Míghian Nunes expõe as dificuldades e satisfações de trabalhar a temática racial com crianças da educação infantil oriundas de escolas públicas. Ela ressalta como o racismo já está introjetado nas crianças e como uma referência positiva pode gerar resultados positivos. O título do texto remete a uma criança que a indagou sobre a possibilidade de mudar de cor, pois ela não gostava de ser negra. Nunes também analisa os desenhos realizados pelos alunos e como eles a representam. Ela acredita que estes desenhos e estas falas demonstram o entendimento e a visão destes alunos (embora sejam crianças pequenas) das diferenças raciais e reforça a necessidade do combate ao racismo neste segmento.

Identidade: importância e significados. Quem sou eu? O que eu quero? Qual meu lugar no mundo?

NAYARA DE SOUZA ARAUJO

Este texto refere-se especificamente ao tema da construção da identidade negra como vetor essencial para a garantia do Direito Humano. Na perspectiva da mudança nas políticas públicas, a autora defende que a inferiorização da estética negra, bem como seus valores civilizatórios e seus direitos, só poderá ser transformada a partir de mudanças sociais que garantam a liberdade de existência dos povos afrodescendentes em toda sua plenitude. É importante evocar Kabengele Munanga neste momento, pois ele oferece elementos para entender a construção de referenciais identitários negros no livro *Negritude: usos e sentidos*:

[...]Todas as qualidades humanas serão retiradas do negro, uma por uma. Jamais se caracteriza um deles individualmente, isto é, de maneira diferencial. Eles são isso, todos os mesmos. Além do afogamento no coletivo anônimo, a liberdade, direito vital reconhecido à maioria dos homens, será negada. Colocado à margem da história, da qual nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até reclamar. Não desfruta de nacionalidade e cidadania, pois a sua é contestada e sufocada, e o colonizador não estende a sua ao colonizado. Consequentemente, ele perde a esperança de ver seu filho tornar-se um cidadão.

É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. Privados da escola tradicional, proibida e combatida, para os filhos de negros a única possibilidade é o aprendizado do colonizador (MUNANGA, 2012: 35).

Munanga refere-se ao processo histórico da colonização da África e seus mecanismos de exclusão do negro da sociedade. Mecanismos estes que vêm sendo enfrentados pelo longo percurso de lutas travadas pelo movimento negro internacional e nacional. Porém, este é um dado histórico que hoje permite reafirmar o vínculo entre Direitos Humanos e combate ao racismo, especialmente no que tange ao universo escolar.

Resenha do curta-metragem “Cores e Botas”

RENATO ADRIANO ROSA

Trabalhando com a questão da importância da identidade negra, Rosa discorre sobre o curta metragem “Cores e Botas”, que mostra uma menina negra cujo desejo era ser paqueta da Xuxa. Esses símbolos fortes na sociedade brasileira, vindos de um lugar onde não há espaço para paquetas negras, se tornam o padrão de beleza a ser buscado e idealizado pelas crianças negras que possuem belezas sistematicamente desvalorizadas e desmerecidas ou tratadas como exóticas.

Como pode a Geografia viver fora nessa fria!

SHIRLEY ROBERTA

Relato pessoal sobre a trajetória de uma professora de geografia. Nayara Araújo comenta sobre essa profissão, especialmente no campo geográfico, e defende que as dificuldades inerentes à educação pública no Brasil hoje podem ser compensadas se houver comprometimento com a causa do combate ao racismo.

Racismo no Brasil

TATIANA CAVALCANTE DE OLIVEIRA BOTOSSO

Em consonância com as perversidades causadas pelo racismo, a autora destaca o racismo institucional como um problema recorrente de nossa sociedade, inclusive como causa de genocídios da população negra desde os tempos coloniais até aos dias de hoje.

Educação, Relações Raciais e Direitos Humanos

THELLMA FIGUEIREDO DE SOUZA

O trabalho de Thellma de Souza faz um apanhado geral do curso Educação, Relações Raciais e Direitos Humanos tentando relacionar seus significados. Ela diz ser necessário o

contínuo esforço intencional e sistemático de valorização da população negra. “A legislação promoveu um avanço significativo no aprofundamento desta discussão, entretanto mais do que fazer cumpri-la desejamos conscientizar, imprimindo na sociedade outra lógica”. A autora do texto declara ser fundamental o estudo de África para que isso ocorra. Segundo ela, a identificação positiva com as diversas africanidades precisa extrapolar os estudos da escravidão para que haja pertencimento e orgulho das suas origens e da sociedade criada no Brasil através destas tradições.

Ela destaca a Declaração Universal dos Direitos Humanos no sentido desta poder contribuir de forma significativa com o currículo desenvolvido na escola a partir da valorização da diferença: “O ambiente escolar, assim como o currículo, os materiais didáticos, a formação e a preparação dos educadores, potencializa a rediscussão dos padrões instituídos, bem como das profundas transformações nos modos com os quais se estabeleceram a ordem do bom/ruim, belo/feio, normal/anormal”.

A invasão do funk: embates entre racismo e conhecimento na sala de aula

VANESSA COUTO SILVA

Vanessa Silva também remete aos conhecimentos e epistemologias eurocêntricas que balizam a educação brasileira, não permitindo que pessoas que carregam consigo outros referenciais possam ser valorizadas naquilo que elas possuem. O exemplo que a professora oferece é o chamado funk carioca, que invadiu as periferias de São Paulo e por vezes não é compreendido pela escola. Ela utiliza os referenciais de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* como fonte para localizar o funk no terreno da resistência da juventude negra.

3) Curso Educação, Direitos Humanos, Gênero, Sexualidade e Raça

Realizado em 2016, o curso contou com quatro unidades. Nessa seção, elencamos as palestras das unidades III e IV pois eram as que estavam relatadas no site Formação em Direitos Humanos da Ação Educativa.

- ❖ Unidade III do curso – “Sexismo, homofobia, racismo e violência nas escolas”. A primeira apresentação foi de Paulo Neves³³.

Sociólogo, mestre em Educação pela USP, investigou as disposições de gênero acionadas por jovens alunas em diferentes episódios que envolviam violência

³³ Conferir em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=2215> (último acesso em 14/11/2016).

em escolas públicas e privadas. Sua tese se chama *As meninas de agora estão piores que os meninos: gênero, conflito e violência na escola*³⁴.

- ❖ Nessa mesma unidade, Neves foi seguido por Leonardo Peçanha, carioca e professor de Educação Física, especialista em Gênero e Sexualidade, diretor do coletivo Grupo TransRevolução-RJ e Coordenador Nacional do Núcleo de Pesquisas do IBRAT (Instituto Brasileiro de Transmasculinidades). Ele falou sobre bullying homotransfóbico nas aulas de educação física, e ainda relacionou essa prática com o racismo:

É preciso também não esquecer das questões raciais que perpassam essa vivência. Se uma pessoa trans já passa por inúmeras violências e estigmas, se essa pessoa tiver outro tipo de marcador social, como a negritude, ela passa a sofrer outros tipos de violência. No caso das pessoas trans negras há essa marca de violência através do racismo³⁵.

- ❖ Alan Ribeiro realizou a terceira e última apresentação da unidade III. Ele analisou a posição do homem negro naquilo que chamou de “hiatos de gênero”, que seriam espaços de inversão na hierarquia racial, onde homens negros cedem posição às mulheres negras. Estas, que sempre estiveram na base da pirâmide, quando no âmbito escolar, passam e ficam em uma posição superior aos homens negros. Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo, pesquisa a questão do homem negro nas escolas: “Em uma sociedade escravocrata, é possível pensar que o trabalho intelectual não pertencia a determinados grupos, e sim o trabalho manual. Não se faz um trabalho de valorização da intelectualidade do homem negro”³⁶.
- ❖ O fechamento do bloco contou com o relato da professora Herbe de Souza, que é travesti, sobre as violências sofridas no período de sua juventude, desde quando frequentou a escola até a atualidade. Porém, hoje, em sala de aula, sua experiência permite que, como professora, possa tratar e debater assuntos como gênero e igualdade.
- ❖ A primeira apresentação da unidade IV do curso – “Diversidade sexual e identidade de Gênero na Educação”³⁷ – foi de Lula Ramires. Ramires falou sobre os temas: identidade de gênero, sexualidade e sobre como se constroem os estereótipos, o estigma e o preconceito. Ramires é filósofo, pesquisador e doutorando em Educação USP. Ele relacionou o elemento natural, biológico, com o aspecto social, ressaltando

³⁴ Conferir em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=2186> (último acesso 14/11/2016).

³⁵ Conferir em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=2192> (último acesso em 14/11/2016).

³⁶ Conferir em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=2196> (último acesso 14/11/2016).

³⁷ Conferir em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=2238> (último acesso em 14/11/2016).

sobre aquilo que se espera dos indivíduos com ou sem pênis. Junto a isso, utilizou os conceitos de estereótipo e estigma para analisar o preconceito.

- ❖ A segunda palestra da unidade IV foi de Juny Kraiczky, mestre em bioética pela UnB e coordenadora do programa Transcidadania, ela estuda a prevenção de Aids para travestis. A palestrante falou sobre os conceitos de travestilidades e transexualidades, sobre como esses corpos são vistos pela sociedade e como estão colocados em situações de extrema vulnerabilidade. Segundo Kraiczky, “é preciso parar de ver essas pessoas como sujeitos de doença e passar a vê-las como sujeitos de direito. Para isso, a garantia de direitos deve ser assegurada, como uso do nome social”.
- ❖ A última fala da unidade foi de Elisabete Regina de Oliveira, doutora em Educação pela USP, pesquisadora do campo Educação, sexualidade e gênero. Ela falou sobre o conceito de assexualidade. De acordo com Oliveira, a falta de desejo sexual e as diferentes categorias da assexualidade devem ser trabalhados nas escolas como uma orientação sexual com o intuito de combater à ideia dominante da universalidade do desejo sexual, já que existe uma parcela da sociedade (ainda que pequena) que não corresponde à sexo-normatividade.

4) Materiais de apoio para o curso Educação, Direitos Humanos, Gênero, Sexualidade e Raça

Dentre todos os materiais de apoio ao curso, foram selecionados aqui alguns referentes às unidades I e II:

1. *A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero* – Kimberlé Crenshaw. A autora delinea o que é discriminação interseccional através da compreensão dos problemas próprios às mulheres negras, que devem ser examinados mediante a questão da discriminação racial em conjunto com a discriminação de gênero. Nesse sentido, ela enfatiza que as políticas públicas só surgirão efeito se considerarem que a discriminação racial pode acontecer às mulheres e que a discriminação de gênero atinge mulheres negras.

Um dos objetivos é identificar mecanismos para que instituições trabalhem em conjunto para garantir que a discriminação racial que afeta mulheres e a discriminação de gênero que afeta mulheres negras sejam consideradas mutuamente e não de uma maneira excludente (CRENSHAW, 2012).

Assim, a mulher negra precisa de políticas públicas que defendam as suas especificidades, as diferenças dentro das diferenças, pois quando há racismo contra ela, ele

pode ser encoberto pelo respaldo dado ao homem negro e, quando há discriminação de gênero, as ações de defesa se dirigem às mulheres brancas. Nesse limbo estão as mulheres negras, desprotegidas frente aos direitos civis e humanos.

2. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009) – Vários autores

Capítulo 2 do Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil (2013), realização da Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, tem por objetivo mostrar as pesquisas que envolvem gênero e raça nos domínios do mercado de trabalho e da educação. A pesquisa visa a contribuir para o debate sobre a relevância das desigualdades de gênero e raça no Brasil, voltando-se para as mulheres negras a partir do conceito de interseccionalidade expresso acima pela autora Kimberlé Crenshaw.

Os estudos apontam para uma grande desvantagem desse segmento quanto à maneira pela qual as mulheres são inseridas no mercado de trabalho e quanto às disparidades de rendimento. Tanto em relação aos homens negros como às mulheres brancas. E a distância entre homens brancos e mulheres negras é maior ainda.

No quesito escolaridade, embora a pesquisa apresente que o grau de escolaridade das mulheres esteja aumentando em relação ao dos homens, a mulher negra ainda fica atrás da mulher branca e do homem branco. Há de se ponderar que todos os níveis educacionais tiveram resultados melhores ao longo dos anos com a universalização do ensino. Porém, essa aparente ascensão não garantirá a entrada de mulheres negras no mercado de trabalho e os homens negros ainda ficarão atrás dos homens brancos. Portanto, segundo a pesquisa, é possível que esses avanços não garantam por si só a equalização social.

3. Ser docente negra na USP: gênero e raça na trajetória da professora Eunice Prudente – Marília Pinto de Carvalho e Viviane Angélica Silva

Neste texto sobre a experiência de uma professora negra da Universidade de São Paulo, as questões das discriminações de gênero, classe e raça são levantadas através da histórica tradição etnocêntrica e discriminatória da USP em relação ao corpo docente como reflexo da sociedade hierárquica cujos saberes e culturas são dispostos de forma desiguais. Localizando esta trajetória individual dentro de um percurso coletivo da escolarização da população negra, o texto estabelece o que é a condição complexa de ser mulher negra dentro de um espaço marcadamente machista, branco e elitista.

4. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo* – Nilma Lino Gomes

Em sua tese de doutorado defendida pela Universidade Federal de Minas Gerais, Nilma Lino Gomes realizou uma pesquisa etnográfica nos salões de beleza afro para desvendar as relações entre negro, cultura e estética corporal. Neste texto, Gomes situa sua pesquisa como forma de questionamento das relações culturais produzidas e produtoras de significados que, introjetados na sociedade, corroboram com as dificuldades em se afirmar a identidade negra positiva. A autora desvela a importância destes significados em todas as esferas da vida (familiar, escolar, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais) e lança-se na difícil tarefa de entender como a educação, em especial a formação dos professores, vem tratando dessas questões.

Entendendo que a escola é um espaço onde as identidades são construídas e que tem forte participação neste movimento, Gomes diz:

A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético (GOMES, 2003: 173).

Ela se questiona sobre o preparo dos professores para tratarem das relações étnico-raciais. Estariam elas nas agendas da formação dos professores? Tanto na formação inicial como na formação em serviço? Tratando de tema tão subjetivo como a cultura, Gomes invoca a corporeidade e a estética negra como construtoras da identidade negra e investiga até que ponto os educadores e educadoras trabalham na desconstrução de estereótipos negativos da corporeidade e estética negra. Os efeitos sobre a repressão da manifestação da identidade negra é avaliado pela autora da seguinte forma:

Enfim, esse tipo de cerceamento da liberdade da expressão estética e corporal do negro, sobretudo da mulher negra, demonstra que continuamos mergulhados nas malhas do racismo e do preconceito racial. Na realidade, o que pode parecer uma simples opinião ou um mero julgamento estético, revela a existência de uma tensão racial, fruto do racismo ambíguo e do ideal do branqueamento desenvolvidos no Brasil. Essas questões deveriam ser consideradas com mais seriedade pelos educadores e pelas educadoras (GOMES, 2003: 176-177).

5. *Mulheres em movimento* – Sueli Carneiro

Sueli Carneiro, importante nome dentro do movimento feminista negro do Brasil, demonstra neste texto como carece ao movimento feminista brasileiro incorporar as demandas das mulheres negras frente às suas especificidades e problemáticas. Ela enumera algumas delas como: mercado de trabalho, saúde, meios de comunicação e violência. Carneiro enfatiza um aspecto da violência caracterizado pelos efeitos da “hegemonia da ‘branquitude’”, a qual afeta a subjetividade da mulher negra, na sua forma de ser vista pelo mundo e em suas relações afetivas. Ao falar da imagem negativa da mulher negra introjetada pelos meios de comunicação, Carneiro cita Antonia Quintão: “A exclusão simbólica, a não-representação ou distorções da imagem da mulher negra nos meios de comunicação são formas de violências tão dolorosas, cruéis e prejudiciais que poderiam ser tratadas no âmbito dos direitos humanos” (QUINTÃO apud CARNEIRO, 2003: 125).

É interessante notar nesta fala que entender as especificidades das mulheres negras a partir dos direitos humanos é delinear espaços de atuação política, garantindo reparos e novos horizontes para suas protagonistas.

5) Pesquisas

Desenvolvimento da pesquisa Gênero e Raça nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos que integra pesquisa nacional sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desenvolvida por Ação Educativa, com apoio de edital público do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)³⁸.

6) Formação

Em parceria com a ONG A Cor da Cultura, a Ação Educativa juntamente com o Instituto da Mulher Negra – Geledés participaram no período de 2010-2011 da formação de professores das redes de ensino dos estados do Amazonas e Mato Grosso. Em 2013, continuaram com a formação, desta vez nos estados do Pará, Maranhão e Rio Grande do Sul, contando com uma equipe de quarenta formadores de diferentes áreas que participam do debate sobre raça, gênero e sexualidade.

O rol de ações e publicações patrocinadas pela Ação Educativa que passam pela questão racial não se limita a essas elencadas, porém tentamos arrolar as que tratam dos temas mais pertinentes ao nosso estudo. Infelizmente, ficaram de fora palestras e cursos importantes

³⁸ Informações retiradas do site Educação e Relações Raciais, na seção Quem Somos: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/quem-somos/> (último acesso 16/03/2016).

que certamente fazem falta aqui. No entanto, conclui-se que esta vasta gama de publicações, cursos e pesquisas realizadas, fomentadas e/ou apoiadas pela Ação Educativa são balizadas por autores e grupos mencionados pela mesma como referência de seu trabalho. Estas atividades podem ser divididas em três grandes grupos localizados sob o grande guarda-chuva dos Direitos Humanos, a partir de categorias emprestadas de Petrônio Domingues: política de reconhecimento (de diferenças raciais e culturais); política de identidade (racialismo e voto étnico); política de cidadania (combate à discriminação racial e afirmação dos direitos civis dos negros) e política redistributiva (ações afirmativas ou compensatórias).

Os dois primeiros grupos tratam da questão da autodeclaração e da importância de as pessoas se identificarem com a construção da negritude, tanto a partir do foco histórico e trágico da escravidão e suas consequências, como também a partir da construção de um referencial positivo da experiência cultural afro-brasileira presente em suas vivências cotidianas.

A política de cidadania e política redistributiva incorporam a legislação como um forte componente de combate ao racismo institucional com o fim de proporcionar espaços em que as discussões raciais tenham um terreno fértil para a disseminação da educação antirracista. O universo escolar é tratado com mais ênfase por esses trabalhos, também por ser o lugar privilegiado de ação política mais ostensiva. Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico-Raciais adquire um lugar de destaque para o combate ao racismo e garantia dos Direitos Humanos, na luta contra todos os tipos de discriminação.

Essas constatações demonstram que a Ação Educativa e a trajetória da coleção Viver, Aprender estão comprometidas com a questão racial e ligam-se inicialmente à questão dos Direitos Humanos e o direito humano à educação de qualidade – que só poderá ter este título desde que se comprometa no combate ao racismo e suas consequências. Sendo assim, estas publicações e atividades da AE configuram um planetário de ações comprometidas, militantes, cuja expressão maior será a coleção Viver, Aprender.

E para finalizar este capítulo, a palestra realizada por Kabengele Munanga no âmbito das ações da AE, com publicação do artigo *Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania*, oferece uma amarração importante para o que foi desenvolvido até aqui. O Professor Kabengele abre um panorama em que a identidade negra localiza-se nos movimentos históricos de reivindicação dos direitos civis, sociais e políticos e, neste plano, ela se vincula às lutas contra opressões como o racismo, o classismo e o sexismo.

O conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, etc., com os quais ele mantém relações ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática.

(...)

Nesta perspectiva, a falta de reconhecimento da identidade não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido. Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante. O reconhecimento não é apenas uma cortesia que se faz a uma pessoa: é uma necessidade humana vital (Taylor, Charles, Op.Cit.). Um dos autores defensores dessa idéia da exigência do reconhecimento é sem dúvida Frantz Fanon. Em seu famoso livro “Os condenados da Terra”, ele sustenta a idéia de que a arma essencial dos colonizadores era a imposição aos povos colonizados das imagens negativas contra eles forjadas. Para se libertarem, os povos colonizados devem, antes de mais nada, se desembaraçarem dessas imagens em si depreciativas. Essa idéia tornou-se fatal em algumas correntes feministas e constitui hoje um elemento muito importante no debate contemporâneo sobre o multiculturalismo. O mundo da educação constitui o lugar essencial e privilegiado, onde se desenvolve o debate sobre o multiculturalismo. **Qualquer que seja sua forma, o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Por isso, a discussão sobre o multiculturalismo deve levar em conta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação da cidadania como pedagogia anti-racista** (Ver a respeito Tores, Carlos Alberto: 2001). A questão da identidade é de extrema importância para compreender os problemas da educação. Num país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo hoje pluralistas, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar o multiculturalismo. No entanto, cada país deve formular os conteúdos do seu multiculturalismo de acordo com as peculiaridades de seus problemas sociais, étnicos, de gêneros, de raça, etc (grifo nosso)³⁹.

O lugar dado à educação; a relação estabelecida entre multiculturalismo e política das diferenças; e a identidade racial e diversidade cultural como instrumentos da formação da cidadania são chaves importantes para a investigação que fazemos sobre a produção e trajetória do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje*.

1.4 – Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga

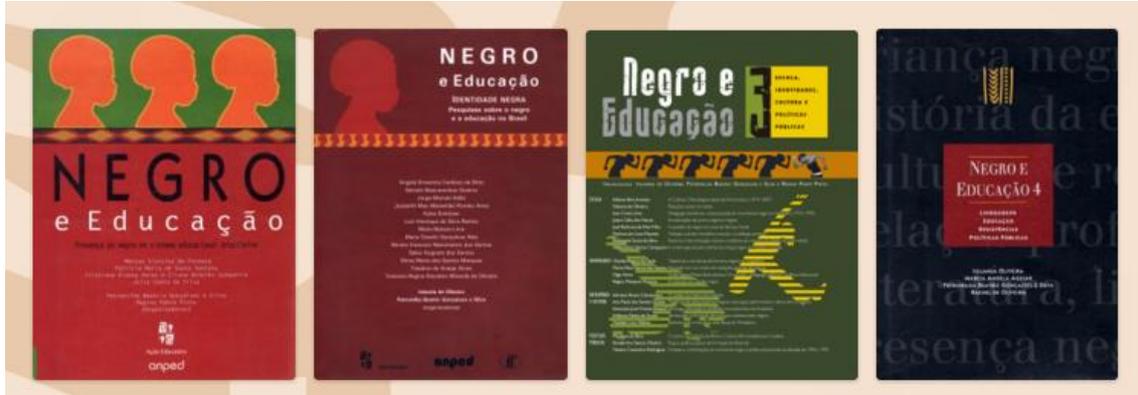
Outra ação se deu entre 1999-2006 quando foi realizado o Concurso Negro e Educação, parceria entre Ação Educativa e ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, com apoio da Fundação Ford, e com o objetivo de desenvolver pesquisas sobre educação e população negra. O resultado dessa parceria foram publicações com diversas discussões sobre o tema proposto (imagem 13).

A primeira edição “A presença do negro no sistema educacional brasileiro” (1999 e 2000) contemplou 10 das 172 propostas inscritas, a segunda “Identidade Negra” (2001 e 2002) 15 de quarenta, a terceira “Escola, Identidades, Cultura e

³⁹ Palestra proferida por Kabengele Munanga. Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1540> (último acesso em 18/03/2016).

Políticas Públicas” (2003-2005) 20 de 216 e a quarta “Linguagens, Educação, Resistências e Políticas Públicas” (2006) 16 de 219⁴⁰.

Imagem 13 – Capas das publicações oriundas do Concurso Negro e Educação



Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/concurso-negro-e-educacao/>

Publicados os livros respectivamente nos anos de 2001, 2003, 2005 e 2007, somente a última edição obteve apoio do MEC. A primeira contou com uma comissão organizadora composta por Maria M. Malta Campos, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Regina Pahim Pinto e Sérgio Haddad; a segunda foi organizada por Iolanda de Oliveira e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; a terceira, por Iolanda de Oliveira, Nilda Alves, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Regina Pahim Pinto e Sérgio Haddad; e, a última teve como comissão organizadora Iolanda de Oliveira, Márcia Ângela de Aguiar, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Rachel de Oliveira.

É nesse momento que a Ação Educativa se aproxima da autora Nilma Lino Gomes, que, no ano de 2003, participou do III Concurso de Dotações para Pesquisa Negro e Educação⁴¹.

Nilma Lino Gomes foi, entre os anos de 1999-2002, orientanda de Kabengele Munanga em Antropologia Social pela USP e, em 2002, se envolveu com o Programa de Ações Afirmativas na UFMG, também com apoio da Fundação Ford, onde foi coordenadora até 2012⁴².

⁴⁰Ver <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/concurso-negro-e-educacao/> (último acesso em 12/03/2016).

⁴¹Consulta feita ao Curriculum Lattes de Nilma Lino Gomes, em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728281P2> (último acesso 30/07/2016).

⁴² É importante ressaltar a participação da Fundação Ford e de outras fomentadoras no apoio à implantação de políticas afirmativas e no ingresso de negros e negras nas universidades, inclusive, na pós-graduação. Fúlvia Rosemberg traça um panorama sobre a implementação do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP) (ABRAMOWICZ & GOMES, 2010: 15-36).

Neste período, adentrava o campo da educação de jovens e adultos no contexto das relações raciais devido a sua tese *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte* (2002), em que já alertava que as pessoas com as quais ela trabalhou nos salões étnicos formavam um público de educação de jovens e adultos; percebendo esse público a partir de seu protagonismo e em uma visão não-escolarizada da EJA (GOMES, 2016).

No Programa de Ações Afirmativas da UFMG, Gomes, juntamente com outros professores e alunos, desenvolveu várias ações, grupos, pesquisas e projetos, e sua aproximação com o campo da EJA foi se estreitando também através do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA).

Sobre a relação com o campo EJA, Nilma Lino Gomes revela a importância de traçar estratégias acadêmicas na medida em que o campo das relações raciais não se configura como um campo hegemônico e ainda enfrenta dificuldades como tema acadêmico (GOMES, 2016).

Desse modo, a proximidade de Nilma Lino Gomes com a EJA fez com que a Ação Educativa a convidasse para ser autora de um volume da Coleção 2. Ela, por sua vez, optou por escrever o material em parceria com Kabengele Munanga⁴³. Ao analisar o engajamento dos autores na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a pesquisa deteve-se nos textos escritos ou livros organizados pelos autores no contexto da publicação da primeira edição do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* (2004) e da Lei 10.639/03 até os anos imediatamente precedentes, compreendendo a movimentação de elaboração da LDB e dos PCNs entre 1996/1997.

Ao fazer o levantamento de suas publicações através da Plataforma Lattes, escolhemos quatro publicações para comentar.

Tabela 1 – Produção dos autores Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga

NILMA LINO GOMES ⁴⁴
Artigos publicados:
GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 29, n.1, pp. 167-182, 2003.

⁴³ Essa parceria é vista mais detalhadamente no Capítulo 2.

⁴⁴ Consultar <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728281P2> (último acesso em 30/07/2016).

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.23, pp. 75-85, 2003.
GOMES, Nilma Lino. Cotas étnicas e democratização da universidade pública. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 9, n.53, pp. 55-61, 2003.
GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. Aletria (UFMG), Belo Horizonte, n.9, pp. 38-47, 2003.
GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas na UFMG: uma proposta política e pedagógica voltada para alunos e alunas negros. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, v. 12, n.1, pp. 73-84, 2003.
COMENTÁRIO: Gomes retoma a experiência do Projeto Ações Afirmativas na UFMG e a autora inicia o texto com o problema do não reconhecimento por parte da academia dos diversos saberes oriundos dos diversos grupos da sociedade brasileira. A universidade tem sido questionada quanto a seu esforço em legitimar saberes e culturas não-hegemônicas e quanto ao seu alcance frente à realidade dos movimentos sociais. Ou seja: como as discussões sobre as diversidades extrapolam a academia e seus pares acadêmicos e atuam de fato na realidade? Nesse sentido, Gomes contextualiza a luta do movimento por políticas públicas não-universalistas que, para além da questão de classe, compreendam as especificidades da questão racial imbricadas com as questões sociais. As ações afirmativas, exploradas pelo projeto aprovado na UFMG, são entendidas como políticas públicas de combate à discriminação histórica de negros e negras e atuam para garantir igualdade de acesso à educação de qualidade a esse grupo da sociedade que não é contemplado pelas políticas públicas universais.
GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n.21, pp. 40-51, 2002.
GOMES, Nilma Lino; DAYRELL, Juarez Tarcísio . Juventude, práticas culturais e identidade negra. Palmares Em Ação, Brasília, n.2, pp. 18-23, 2002.
GOMES, Nilma Lino. A reorganização dos tempos e espaços da ação docente. Organização dos Tempos e Espaços na Escola, Belo Horizonte, pp. 74-86, 2001.
GOMES, Nilma Lino. O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural. Educação em Foco (Juiz de Fora), Belo Horizonte, n.4, pp. 21-27, 2000.
GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes

presenças na escola. Revista do Museu Antropológico, Goiânia, v. 3 e 4, n.1, pp. 9-17, 2000.
GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural e formação de professores: um diálogo necessário. Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte, n.n. especial, pp. 151-167, 2000.
GOMES, Nilma Lino. Rappers, educação e identidade racial. Educação Popular Afro Brasileira, Florianópolis, n.5, pp. 73-92, 1999.
GOMES, Nilma Lino. Depoimento sobre os 25 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG. Reflexões Sobre a Pós-Graduação Em Educação no Brasil, Belo Horizonte, v. 1, pp. 59-62, 1998.
GOMES, Nilma Lino. Educação em Belo Horizonte: um movimento aberto à diversidade? Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte, n.22, pp. 39-54, 1997.
GOMES, Nilma Lino. Organização dos tempos escolares. Cadernos da Uemg, Belo Horizonte, pp. 9-12, 1997.
GOMES, Nilma Lino. Escola, identidade étnica e alteridade. Revista de Educação. AEC, Brasília, n.98, pp. 51-57, 1996.
GOMES, Nilma Lino. Educação: raça e gênero: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu (UNICAMP), Campinas, p. 67-82, 1996.
Livros publicados:
GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Org.). <i>Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade.</i> Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
SCHWARCZ, Lilia (Org.) ; GOMES, Nilma Lino (Org.) . <i>Antropologia e História: debate em região de fronteiras.</i> 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
GOMES, Nilma Lino. <i>A mulher negra que vi de perto - o processo de construção da identidade racial de professoras negras.</i> 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.
GOMES, Nilma Lino; SILVA, P. B. G. (Org.). <i>Experiências étnico-culturais para a formação de professores.</i> 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
SCHWARCZ, L. K. M. (Org.); GOMES, Nilma Lino (Org.). <i>Antropologia e história: debate em região de fronteiras.</i> 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. v. 1.
Capítulos de livros publicados
GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as? In: Margareth Diniz; Renata Nunes Vasconcelos. (Org.). <i>Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores.</i> 1ed. Belo Horizonte: Formato,

2004, pp. 80-108.
GOMES, Nilma Lino. Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e pesquisadoras da área. In: MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara. (Org.). <i>Bibliografia básica sobre relações raciais e educação</i> . 1ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, pp. 7-21.
GOMES, Nilma Lino. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto. (Org.) <i>Universidade e Democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira</i> . 1ed. Belo Horizonte: UFMG, 2004, pp. 45-56.
GOMES, Nilma Lino. Programa Ações Afirmativas na UFMG: uma proposta corajosa. In: Nilma Lino Gomes; Aracy Alves Martins. (Org.) <i>Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade</i> . 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, pp. 37-45.
GOMES, Nilma Lino. Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele. In: Lúcia Maria de Assunção Barbosa; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Válder Roberto Silvério. (Org.) <i>De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil</i> . 1ed. São Carlos: UFSCar, 2003, pp. 137-150.
GOMES, Nilma Lino. Os múltiplos sons da liberdade. In: Inês Assunção de Castro Teixeira; José de Sousa Miguel Lopes. (Org.). <i>A escola vai ao cinema</i> . 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 59-66.
GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. In: Dalila Andrade Oliveira. (Org.) <i>Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes</i> . 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, v. 1, pp. 159-167.
GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Válder R. Silvério. (Org.). <i>Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica</i> . Brasília: INEP, 2003, pp. 217-243.
GOMES, Nilma Lino; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. In: Nilma Lino Gomes; Petronilha Beatriz Gonçalves Silva. (Org.). <i>Experiências étnico-culturais para a formação de professores</i> . 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, pp. 13-33.
GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Eliane Cavalleiro. (Org.). <i>Racismo e anti-racismo na educação</i> :

repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, pp. 83-96.
GOMES, Nilma Lino. Caminhando com Ruth Landes pela «Cidade das Mulheres». In: Maria Nazaré Fonseca; Jussara Santos. (Org.). <i>Brasil afro-brasileiro</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 60-68.
GOMES, Nilma Lino. Freyre e a nova história: uma aproximação possível. In: Lilia K. M. Schwarcz; Nilma Lino Gomes. (Org.). <i>Antropologia e história: debate em região de fronteira</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 16-25.
GOMES, Nilma Lino. Iguales y diferentes: escuela y diversidad cultural. In: Pablo Gentili. (Org.). <i>Códigos para la ciudadanía: la formación ética como práctica de la libertad</i> . Buenos Aires: Santillana, 2000, pp. 97-107.
GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça. In: José Clovis Azevedo; Pablo Gentile. (Org.). <i>Utopia e democracia na educação cidadão</i> . Porto Alegre: UFRGS, 2000, pp. 245-257.
GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga. (Org.). <i>Superando o racismo na escola</i> . Brasília: MEC, 1999, pp. 55-62.
COMENTÁRIO: Este texto é uma tentativa de sensibilização quanto à postura dos educadores e educadoras frente ao racismo brasileiro que ocorre nas escolas. É preciso reconhecer que existe racismo no Brasil mas que existem racistas também. A ambiguidade do racismo à brasileira desponta justamente nesta contradição: um país racista sem racistas. Assim sendo, a escola precisa compreender essa ambiguidade e trabalhar os valores conceituais relacionados à raça, racismo, discriminação racial, preconceito, com o intuito de facilitar a percepção dos docentes quando ocorre uma prática racista no interior da escola para que esta seja enfrentada. A autora propõe uma mudança de paradigmas centrados nos próprios educadores com a finalidade de sensibilizá-los quanto ao respeito às diferenças. Estas não devem ser apenas toleradas, é preciso que o respeito passe pela mudança de valores para um relacionamento harmonioso entre as diferenças.
GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Lúcia Maria de Assunção Barbosa. (Org.). <i>O pensamento negro em educação no Brasil</i> . São Carlos: EDUFSCAR, 1997, pp. 12-16.
GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In:

Juarez Dayrell. (Org.) <i>Múltiplos olhares sobre educação e cultura</i> . Belo Horizonte: UFMG, 1996, pp. 25-35.
KABENGELE MUNANGA ⁴⁵
Artigos publicados em revista
MUNANGA, K. Identidade étnica, poder e direitos humanos. <i>Thot Africa</i> , São Paulo, n.80, pp. 19-30, 2004.
MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. <i>Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira)</i> . UFF, Rio de Janeiro, n.5, pp. 15-34, 2004.
MUNANGA, K. A identidade negra no contexto da globalização. <i>Ethnos Brasil</i> , revista do NUPE/Unesp, Marília, v. Ano 1, n.1, pp. 11-20, 2002.
MUNANGA, K. Construção da identidade negra no contexto da globalização. <i>Cadernos PENESB. Relações raciais e educação; temas contemporâneos/UFF</i> , Niterói, pp. 61-83, 2002.
MUNANGA, K. Etnicidade, violência e direitos humanos em África. <i>Cadernos Penesb</i> , UFF, v. 3, pp. 31-44, 2000.
MUNANGA, K. O racismo no mundo contemporâneo. <i>Cadernos Penesb</i> , UFF, v. 2, pp. 31-44, 2000.
MUNANGA, K. A resistência histórica dos povos negros. <i>Cultura Vozes</i> , São Paulo, v. 93, n.4, pp. 42-60, 1999.
MUNANGA, K. mestiçagem e identidade afro-brasileira. <i>Cultura Vozes</i> , Petrópolis, RJ, v. 93, n.6, pp. 85-95, 1999.
MUNANGA, K. Teorias Sobre o Racismo. <i>Estudos & Pesquisa</i> , Rio de Janeiro - UFF, v. 4, pp. 43-67, 1998.
MUNANGA, K. African Studies Outside Africa: Latin America. <i>Encyclopedia of Africa South of the Sahara</i> , New York, v. 4, pp. 448-450, 1997.
MUNANGA, K. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. <i>Resgate</i> , n.6, pp. 17-24, 1996.
MUNANGA, K. Origen histórica del quilombo en África. <i>América Negra</i> . Pontificia Universidad Jameriana, Bogotá, n.11, pp. 11-23, 1996.
Livros publicados:

⁴⁵ Consultar <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4721570H5> (último acesso 30/07/2016).

<p>MUNANGA, K.; GOMES, N. L.. <i>Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.</i> São Paulo: Global: Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. v. 1.</p>
<p>MUNANGA, K. <i>O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição.</i> 1. ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.</p>
<p>MUNANGA, K. <i>Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra.</i> 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.</p>
<p>MUNANGA, K. <i>Cem anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil.</i> 1. ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2003. v.1.</p>
<p>MUNANGA, K. <i>Cem anos de bibliografia sobre o negro no Brasil.</i> Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2000. v. I.</p>
<p>MUNANGA, K. <i>Cem anos de bibliografia sobre o negro no Brasil (vol. II).</i> Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2000. v. II. 745p .</p>
<p>MUNANGA, K. <i>Superando o Racismo na Escola.</i> 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2000.</p>
<p>COMENTÁRIO: Kabengele Munanga é o organizador desta coletânea de artigos voltada para professores e educadores. O autor faz a apresentação da coletânea e enfatiza o mito da democracia racial como um determinante para as vivências escolares calcadas em preconceitos. Preconceitos esses que precisam ser rompidos a partir da escola e da atuação de educadores e educadoras. Munanga lembra que somos todos portadores da mesma herança da educação eurocêntrica. Portanto, é imprescindível que professores e professoras enxerguem a maneira pela qual o racismo está introjetado na sociedade e as formas como ele atua nos indivíduos. O texto invoca a necessidade de entender que o racismo afeta as crianças e jovens negros e negras através das construções psíquicas e que estas causam danos profundos nos indivíduos. Como consequência, o rendimento escolar e aprendizado de estudantes negros são prejudicados devido ao racismo.</p> <p>Munanga ressalta que as injúrias e o racismo, quando ocorrem em sala de aula, não devem ser abafados e, ao contrário, precisam ser encarados de frente, longe de justificativas da moralidade cristã e biológicas. O autor acrescenta que tratar a raça de maneira universal – pelo discurso biológico de que não existem raças, somente a raça humana – bem como através do apelo de que somos todos iguais perante a Deus, não contemplam a imagem negativa das diferenças introjetadas na sociedade na qual um</p>

grupo é superior a outro. Tal fato, afirma Munanga, é prejudicial tanto para brancos como para negros, já que a memória coletiva, a história, a cultura e a identidade dos alunos afrodescendentes – apagadas do sistema educacional eurocêntrico – compõem a identidade plural brasileira.

Kabengele Munanga, assim como Nilma Lino Gomes, aponta a importância de uma mudança primeira na mentalidade dos educadores, a necessidade de eles entenderem como o mito da democracia racial age em suas práticas cotidianas, bem como nos materiais – inclusive os livros didáticos – utilizados em sala.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. 1. ed. EDUSP/Estação Ciência, 1996.

Capítulo de livros publicados:

MUNANGA, K. Estudos sobre a África subsaariana nos países da América Latina. In: BOAVENTURA, Edivaldo M; SILVA, Ana Celia da. (Org.). *O terreiro, a quadra e a roda: Formas alternativas de educação da criança negra em Salvador*. 1ed. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, 2004, pp. 77-85.

MUNANGA, K. Psicologia e racismo: Uma autocrítica necessária. In: SILVA, Marcus Vinicius de Oliveira. (Org.) *Psicologia e Direitos Humanos: Subjetividade e exclusão*. 1ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2004, pp. 89-94.

MUNANGA, K. A dimensão estética da arte negro-africana tradicional. In: AJZENBERG, Elza. (Org.). *Arteconhecimento*. 1ed. São Paulo: MAC/USP, 2004, pp. 29-44.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre a diversidade e identidade negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira e outros. (Org.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003, pp. 35-49.

COMENTÁRIO: O texto de Kabengele Munanga revela uma faceta peculiar do autor que é a valorização da perspectiva histórica na qual o descobrimento do continente africano pelos portugueses no século XVI estabeleceu relações mercantilistas entre africanos e europeus, inaugurando uma relação de desumanização com aqueles sujeitos. A diáspora africana marcou estes sujeitos através de representações negativas construídas em cima da própria pele e de traços fisionômicos de origem africana. A

identidade negativa então vem acompanhando um ideal de branqueamento e de identidade brasileira (nacionalidade) que se supõe universal, mas que hierarquiza culturas como sendo superiores e inferiores. No Brasil, a ideia de mestiçagem faz parte de um processo de assimilação por uma outra cultura dita superior – que é a branca. A esse processo de assimilação, no entanto, há formas de resistência, de identificação das diferenças dentro do contexto universalizador que trabalha para discriminar em nome de uma falsa ideia de humanidade essencialista.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cota. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, pp. 99-114.

MUNANGA, K. Prefácio do livro: psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003, pp. 9-11.

MUNANGA, K. Prefácio do livro: Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. In: AHYAS, Siss. (Org.). *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/PENESB, 2003, pp. 9-12.

MUNANGA, K. Professor Clóvis Moura: o homem e sua obra. In: ALMEIDA, Luis Sávio. (Org.). *O negro no Brasil: Estudos em homenagem a Clóvis Moura*. 1ed. Maceió: EDUFAL, 2003, pp. 127-145.

MUNANGA, K. Origem e histórico dos quilombos em África. In: Clóvis Moura. (Org.). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. Maceió: Edufal, 2001, pp. 21-31.

MUNANGA, K. Mestiçagens e experiências interculturais no Brasil. In: Fernando Santos Neves. (Org.). *A globalização societal contemporânea e o espaço lusófono*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000, pp. 225-241.

MUNANGA, K. Arte afro-brasileira: o que é afinal? Afro-Brazilian art: what is it, after all?. In: Kabengele Munanga. (Org.). *Mostra do Descobrimento*. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000, pp. 98-111.

MUNANGA, K. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do "alunado" negro. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Katia. (Org.). *Utopia e democracia na*

<i>educação cidadã</i> . Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, pp. 235-243.
MUNANGA, K. Administrações coloniais francesa, portuguesa e belga e a política de assimilação cultural e as suas consequências no processo de conscientização anticolonial. In: SANTOS, Maria Emília Madeira. (Org.). <i>A África e a instalação do sistema colonial (c. 1885-c.1930)</i> . III Reunião Internacional de História da África. Lisboa: Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, 2000, pp. 367-375.
MUNANGA, K. Teorias sobre o racismo. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). <i>Estudos & Pesquisas</i> . Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense - Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 1998, v. 4, pp. 43-67.
MUNANGA, K. La présence africaine au Brésil. In: DIENE, Doudo. (Org.). <i>La chaîne et le lien. Une vision de la traite négrière</i> . Paris: UNESCO, 1998, v. , p. 395-409.
MUNANGA, K. Mestiçagem e Experiências Interculturais No Brasil. In: Lilia Katri Moritz Schwarcz; Letícia Vidor de Souza. (Org.). <i>Negras Imagens: Ensaio Sobre Cultura e Escravidão no Brasil</i> . São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996, pp. 179-194.
MUNANGA, K. As facetas de uma identidade cultural endeusada. In: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. (Org.). <i>Pluralidade cultural e educação</i> . Salvador: secneb/secretaria da educação, coordenadoria da educação superior, 1996, pp. 49-58.
MUNANGA, K. O Anti-Racismo No Brasil. In: Munanga, Kabengele. (Org.). <i>Estratégias e políticas de combate à discriminação racial</i> . São paulo: Edusp/Estação Ciências, 1996, pp. 79-94.
MUNANGA, K. Cultura, identidade e Estado nacional no contexto dos países africanos. In: Centro de Estudos Africanos USP/Serviço de Documentação da Marinha. (Org.). <i>A Dimensão Atlântica da África</i> . II Reunião Internacional de História da África. São Paulo/Rio de Janeiro: Centro de Estudos Africanos USP/Serviço de Documentação da Marinha, 1996, pp. 297-300.
MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARZCZ, Lilian e QUEIROZ, Renato da Silva. (Org.). <i>Raça e Diversidade</i> . 1ed. São Paulo: EDUSP, 1996, pp. 213-229.

Fonte: Plataforma Lattes

Foi nesse contexto então que o texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* surgiu. A seguir é compreendido a relação do texto com os seus suportes.

CAPÍTULO 2

Para entender o negro no Brasil de hoje: o texto e seus suportes (2004-2009)

2.1 – Iniciando o percurso

O texto estudado neste capítulo é entendido a partir da sua transfiguração no que se refere ao suporte. Depois de sua criação original em 2004 – volume didático da coleção Viver, Aprender para 2º segmento do Ensino Fundamental de EJA⁴⁶, doravante Coleção 2 –, o livro foi reeditado em 2006, mesmo ano em que sua versão original foi lançada como paradidático. Por fim, em 2007, o volume reeditado foi relançado em novo formato: como capítulo de um livro compilado dos 11 volumes da Coleção 2 que foi unificado em quatro volumes. Em 2008 e 2009, essa versão ganha os contornos de aceleração da aprendizagem através do Projeto Acelerar para Vencer, demanda do governo de Minas Gerais.

A partir da referência de Roger Chartier (CHARTIER, 2002), entende-se que a produção de sentido do texto em questão se deu mediante um processo histórico cuja significação foi dinâmica e envolveu diversos agentes em permanente negociação entre si e com as esferas de produção cultural. Sendo assim, as transformações dos suportes investigados neste capítulo estão coadunados com os diferentes sujeitos envolvidos nos processos de produção e circulação de cada edição e evidenciam a relação entre a cultura escolar, movimento negro, Ação Educativa e Global Editora em seu percurso.

O texto em questão enreda-se nas trajetórias intelectuais dos autores, bem como no campo da educação das relações étnico-raciais na modalidade EJA. Desse modo, sua história revela que ele foi reconfigurado de diferentes maneiras, desde supressão de páginas, imagens e conteúdos até as projeções dos leitores implícitos em cada edição, definidos a partir da política educacional e referenciais curriculares os quais *Para entender o negro no Brasil de hoje* passou a seguir.

Tabela 2 – Ano de publicação, suportes e leitores implícitos

TEXTO	ANO	SUPORTES	LEITORES IMPLÍCITOS
Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e	2004	Volume temático da Coleção 2 original	Professores e estudantes da EJA
	2006	Volume temático da Coleção 2 reduzido	Professores e estudantes da EJA

⁴⁶ A Coleção Viver, Aprender para 2º segmento do Ensino Fundamental de EJA passa a ser referida como Coleção 2.

caminhos	2006	Paradidático	Público escolar, público em geral
Autores: -Nilma Lino Gomes - Kabengele Munanga	2007 2008 2009	Capítulo do volume unificado Projeto acelerar para vencer	Classes de aceleração

As múltiplas formas e leitores assumidos pelo texto original ao longo de sua história confirmam aquilo que Alain Choppin definiu como manuais didáticos: uma falsa evidência histórica (CHOPPIN, 2009). Falsa no sentido de que o texto didático é um objeto complexo que, segundo o autor, deve ser analisado a partir da assunção de diferentes configurações impressas cuja destinação a diversos públicos leitores varia em decorrência de suas funções, usos e categorias (CHOPPIN, 2009). *Para entender o negro no Brasil de hoje*, inicialmente destinado ao 2º segmento da EJA, circulou, anos depois, como paradidático para, tempos mais tarde, ser assimilado como conteúdo de classes de aceleração, como foi analisado nos itens seguintes.

O percurso do texto confirma também o repertório conceitual empregado por Antônio Augusto Gomes Bastista (BATISTA, 1998) no entendimento do livro didático como objeto variável, compreendendo a transfiguração do âmbito didático para a conquista de outras esferas, quando o texto didático se transmuda em dois outros suportes impressos: paradidático da Coleção *Para entender* (2006); e capítulo do volume unificado para aceleração de aprendizagem em Minas Gerais (2007, 2008, 2009).

O volume da Coleção 2 foi o primeiro suporte do livro investigado e, embora este trabalho não integre análises de todos os volumes pertencentes a ela, é necessário ressaltar a perspectiva que seguiu-se para entender o volume original a partir do conceito de coleção levantado por Maria Rita de Almeida Toledo e Marta Maria Chagas de Carvalho (CARVALHO & TOLEDO, 2001). As autoras revelam a ideia de construção da coleção em relação à vontade política de transformação desse objeto em um veículo modificador da política educacional. No caso em questão, o volume foi examinado como produto de estratégia educacional e editorial no apoio à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira entre os anos de 2004 e 2009. Para a viabilidade da publicação, pesaram alguns fatores: abertura concedida pela Global Editora à AE para criá-lo; autores envolvidos no volume; e conjuntura de inter-relação entre o campo da EJA (especialmente para os anos finais do fundamental) e as discussões sobre as relações

étnico-raciais no Brasil. Sem desconsiderar outros possíveis interesses⁴⁷, a Coleção 2 insere-se no viés analítico de predominância de indução de políticas públicas.

Tendo em vista a importância das ilustrações, *design* e configurações imagéticas, é necessário investigar quais imagens aparecem ou não nas três versões e como elas se organizam, em função do destaque dado a elas.

2.2 – Coleção 2

O livro *Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos* foi fruto de um projeto da Ação Educativa em parceria com a Global Editora que, naquela ocasião, publicou uma coleção com 11 volumes voltada para o 2º segmento do Ensino Fundamental da EJA. Essa coleção, que foi a primeira experiência da ONG com produção de materiais para os anos finais do ensino fundamental, inaugurou também a concretização do que foi chamada de uma coleção temática. Segue abaixo seus títulos e respectivos autores, todos com livro do estudante e do professor:

Tabela 3 – Volumes da Coleção 2

VOLUME	ANO	AUTORES
Linguagem – Práticas de leitura e escrita (volumes 1 e 2)	2004 (ambos os volumes)	Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes
Matemática e fatos do cotidiano (volumes 1 e 2)	2004 (ambos os volumes)	Helena Henry Meirelle, Maria Amábile Mansutti e Dulce Satiko Onaga
Inglês e algo mais	200?	Fábio Madeira
A cidade e o urbano no mundo atual	2003	Roberto Giansanti
Ver palavras, ler imagens	2003	Denise Grinspum e Noemi Jaffe
Trabalhadores em movimento: desafios e perspectivas	2003	Glória Kok
Saúde e qualidade de vida	2003	Marina Valadão

⁴⁷ Os livros didáticos representam no Brasil grande parte da produção das editoras (BATISTA, 1998). A relação entre livros didáticos e mercado editorial foi analisada por Ernesta Zamboni (ZAMBONI, 1991); Kazumi Munakata (MUNAKATA, 1997).

Tecnologias e sociedade no Brasil contemporâneo	2004	Roberto Giansanti
Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos	2004	Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes

Sob a coordenação de Claudia Vóvio, a Coleção 2 era composta por cinco volumes voltados às disciplinas Matemática, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna e por outros seis volumes abrangendo diferentes temáticas. Os temas previstos para essa coleção foram elencados no documento realizado pela equipe da Ação Educativa denominado Termo de Referência (AÇÃO EDUCATIVA, 2002)⁴⁸. Editado por Orlando Jóia e Claudia Vóvio, o Termo balizava a produção da Coleção 2, compreendendo a justificativa de elaboração do material didático para o 2º segmento do fundamental de EJA, as concepções sobre a educação de pessoas jovens e adultas e a organização dos volumes.

Três anos antes, outro documento havia sido elaborado pela equipe da Ação Educativa, composta por Orlando Jóia (pesquisa e texto final), Jaime Alves (auxiliar de pesquisa), Manuel Dimas Tavares (auxiliar de pesquisa), Maria Clara Di Pierro (educação de adultos), Sérgio Haddad (coordenador geral) e Vera Maria M. Ribeiro (currículo), que foram as Propostas Curriculares de Suplência II (AÇÃO EDUCATIVA, 1999). Fruto de uma pesquisa em diversas secretarias de ensino do País sobre propostas pedagógicas e curriculares para o 2º segmento do fundamental para EJA, o relatório apresenta o panorama histórico deste segmento e suas peculiaridades.

Muito do que foi inserido como subsídio para construção da Coleção 2 foi detectado nessa pesquisa sobre os anos finais do fundamental de EJA, inclusive os temas – que ainda de forma embrionária já destacavam a perspectiva racial:

Quatro temas relacionados às mudanças societárias operadas nesta transição de milênio parecem-nos os mais relevantes para o currículo do segundo segmento do ensino fundamental para jovens e adultos: meios de informação e comunicação; **diversidade étnico-racial e multiculturalismo**; meio ambiente e qualidade de vida; relações sociais de gênero e direitos da mulher (AÇÃO EDUCATIVA 1999: 72) (grifo nosso).

⁴⁸ Documento do arquivo pessoal de Claudia Vóvio (concedido por ela).

A Ação Educativa já havia realizado a Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental de EJA em 1996 (RIBEIRO et al), e produzido material didático para este segmento em 1998 (VÓVIO). Essas produções foram realizadas com apoio do MEC no momento em que este também realizava os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Os PCN's, embora não tratassem da questão de EJA, já indicavam o ensino das relações raciais nos temas transversais (BRASIL, 1998).

As inovações e traços de originalidade propostos pela Coleção 2 são explicitadas no Termo de Referência (2002) e demonstram a relação com o contexto do desenvolvimento de pesquisas da Ação Educativa na Suplência II em busca de mudanças de abordagens e temas curriculares e com as Propostas Curriculares para o 2º segmento de EJA (BRASIL, 2002) lançadas no mesmo ano pelo MEC.

Para regressar à escola, jovens e adultos têm de romper barreiras preconceituosas, geralmente transpostas em função de um grande desejo de aprender. Assim, essa disposição para a aprendizagem precisa ser alimentada por uma prática pedagógica que garanta condições para que prevaleça uma atitude positiva diante dos estudos. Nesse contexto, um aspecto importante refere-se à proposição de um ensino comprometido com a aprendizagem, que considere a situação real dos alunos, dando sentido e plenitude humana à sua existência, respondendo a problemas de seu dia-a-dia e também para sua atuação mais ampla (BRASIL, 2002: 88-89).

É nesse contexto que a pesquisa sobre a Suplência II se insere. O relatório apresentado engloba toda a trajetória do segmento no Brasil dentro de suas contradições, descontinuidades e problemáticas em atribuir-lhe uma identidade, incluindo a própria nomenclatura “suplência”. O documento aponta para o que os autores chamaram de “nós críticos”, que envolvem a caracterização do 2º segmento do Ensino Fundamental para jovens e adultos (AÇÃO EDUCATIVA, 1999: 65). Um desses “nós” está intimamente ligado à questão da permanência dos estudantes no ensino regular. O próprio tema “diversidade étnico-racial e multiculturalismo” apresentado já indica uma questão que perpassa esta pesquisa: a relação entre educação de jovens e adultos e questão racial.

O documento refere-se ao fundamental como um ciclo garantido pelo direito institucional e importante do ponto de vista em que conclui uma fase que oferece continuidade aos estudos. No entanto, detecta questões problemáticas e contraditórias como o amplo acesso ao ensino fundamental que, embora permita um maior número de educandos nas escolas, não lhes garante permanência. A evasão, seja pela produção do fracasso escolar (PATTO, 1999), pela defasagem idade-série ou até mesmo pela inserção no mercado de

trabalho, marca a complexidade e heterogeneidade da chamada Suplência II, pois os sujeitos que a ocupam vêm de um processo de exclusão multifacetado e possuem demandas variadas:

A resultante desses processos é que a demanda pelo segundo segmento do ensino fundamental de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma **grande diversidade de necessidades formativas**: à necessidade de consolidar a alfabetização funcional dos indivíduos (que os estudos atuais indicam só consumir-se com cinco ou seis anos de escolaridade), somam-se os requisitos formativos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo, e as demandas culturais peculiares a cada sub-grupo etário, de gênero, **étnico-racial**, socioeconômico, religioso ou ocupacional (AÇÃO EDUCATIVA, 1999: 65) (grifo nosso).

Às diversidades de necessidades formativas apresentadas acima, inclui-se as dos grupos étnico-raciais. Em estudo sobre o público da EJA, Natalino Neves da Silva⁴⁹ ressalta a conexão entre o grande número de jovens negros e negras excluídos do sistema educacional regular e o rejuvenescimento do segmento (SILVA, 2009). Nesse sentido, o problema da evasão da população negra está ligado ao baixo rendimento escolar. Quando o ensino regular prevê uma simetria entre os sujeitos e uma caracterização de rendimento escolar baseada numa linearidade que muitos não conseguem acompanhar, uma parte dessa população é taxada de incompetente, e é desestimulada a permanecer na escola. E é esse público evadido da escola que, majoritariamente, irá procurar a EJA.

O relatório de pesquisa aponta para o problema da fragmentação do campo EJA na pois detectou que grande parte da atuação dos profissionais desse segmento é voltada para a compensação da defasagem idade-série através de simples transposição dos conteúdos do ensino regular para o ensino de jovens e adultos (AÇÃO EDUCATIVA, 2002: 21). Essa atitude não considera as especificidades destes sujeitos e perpetua o ensino eurocêntrico, o que colabora para a evasão de estudantes negros (GOMES, 2012). A escolha dos conteúdos do currículo regular é feita do ponto de vista dos conhecimentos tidos como científicos⁵⁰, hierarquicamente aqueles mais valorizados pela sociedade, desvalorizando os conhecimentos prévios dos educandos⁵¹ e reafirmando a inadequação do ensino frente aos sujeitos que não se vêem representados nem legitimados no ambiente escolar⁵².

⁴⁹Natalino Neves da Silva foi orientando de Nilma Lino Gomes e bolsista do Programa Ações Afirmativas na UFMG, o que demonstra que a publicação do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* esteve articulada também a produção acadêmica.

⁵⁰ Sobre esse assunto ver Boaventura de Sousa Santos, *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna* (SANTOS, 1988).

⁵¹ É necessário mencionar que em 2009 a coordenadora dos programas da Ação Educativa Vera Masagão lançou uma nota explicativa no site da instituição respondendo a possíveis questionamentos sobre a existência

Essa vertente de prática pedagógica difere da educação popular, sobretudo dos estudos freireanos, pois estes entendem o universo do conhecimento popular a partir de seus próprios mecanismos, como o conhecimento que é construído a partir da vivência dos sujeitos e não transmitido através da crença na universalidade⁵³.

A escolarização de jovens e adultos informada pelo paradigma da educação popular dialogou criticamente com essa tradição, porque referiu-se sobretudo ao universo cultural dos educandos e questionou a valorização diferencial do conhecimento científico frente aos saberes construídos nas práticas de trabalho e convivência no meio popular. Suas referências curriculares foram fortemente influenciadas pela proposta freireana de eleição de temas geradores pertinentes à experiência sócio-cultural dos alunos, que induziam também a uma abordagem interdisciplinar do currículo (AÇÃO EDUCATIVA, 1999: 71).

As Propostas Curriculares de Suplência II deixam entrever que, embora os atuais modelos de educação para jovens e adultos estejam fragmentados entre variadas concepções (da concepção suplementar até a educação popular)⁵⁴, a conjuntura da virada do milênio foi um fértil momento de desenvolvimento de práticas pedagógicas de valorização da autonomia moral dos indivíduos e formação para a cidadania democrática (AÇÃO EDUCATIVA, 1999: 70). Esses pressupostos estariam expressos também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, indicando uma nova tendência para as práticas educativas:

Essa tendência se expressa em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, emanados recentemente pelo Ministério da Educação e do Desporto, os quais, dada a visibilidade, capacidade de ação institucional desse órgão, tendem a influenciar o campo educativo. Tal documento, invocando o objetivo de construção da cidadania, elege a ética como tema transversal e orienta a educação escolar pelos princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e corresponsabilidade pela vida social (AÇÃO EDUCATIVA, 1999: 70).

É nessa esteira que o panorama das práticas de educação para pessoas jovens e adultas desenhado pelo grupo da Ação Educativa se delinea e estabelece possíveis caminhos para o

de um texto com palavras grosseiras no livro unificado da Coleção 2. Ela refere-se às peculiaridades do segmento em questão, menciona o reconhecimento do autor do texto e sua importância no contexto periférico e ainda menciona a qualificação da autora do volume referido. A nota encontra-se em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/1985-institucional> (último acesso 05/07/2016). Já em 2011 (com a Coleção 2 redimensionada para o PNLDEJA) houve uma polêmica em torno do uso da flexão verbal “nós pega”. Ver notícia: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/entenda+a+polemica+do+livro+que+defende+o+nos+pega+na+escola/n1596963892122.html> (último acesso 05/07/2016). Esses fatos aumentam a dificuldade enfrentada para trabalhar com a realidade do aluno frente à hegemonia do conhecimento científico.

⁵² Abordagens sobre os saberes da população negra na escola e os problemas gerados pela suposta universalidade do conhecimento podem ser vistas em Rosa Margarida, *Pedagogia da Diferença* (ROCHA, 2009).

⁵³ Sobre os estudos freireanos ver artigo: *O princípio ético-crítico freireano* (BORGES, 2014).

⁵⁴ Ver Vanilda Paiva em *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. (PAIVA, 2015).

campo, culminando com a construção do material didático da Coleção 2 alguns anos depois. De acordo com o marco pedagógico para confecção da Coleção 2, esta deveria obedecer algumas definições como: superação do paradigma compensatório; abranger as necessidades do mundo do trabalho; atentar-se para temas valorativos da construção da cidadania moderna; atentar-se para o reconhecimento do educando e seus saberes; e, por fim, abranger temas “emergentes da cultura contemporânea” (AÇÃO EDUCATIVA, 2002: 3-5).

Os “temas emergentes da cultura contemporânea” já haviam aparecido na pesquisa curricular indicados para incorporarem os currículos na intenção de resolver os “nós críticos” da suplência (AÇÃO EDUCATIVA, 1999: 72). No Termo de Referência, no entanto, são adicionados mais cinco temas. São eles no total: 1) os meios de informação e comunicação; 2) diversidade étnico-racial e multiculturalismo; 3) meio ambiente, qualidade de vida e desenvolvimento sustentável; 4) relações sociais de gênero e direitos da mulher; 5) cuidado com as gerações futuras; 6) tendências atuais do mundo do trabalho; 7) sexualidade e saúde sexual; 8) desenvolvimento sustentável; 9) cidadania e participação (AÇÃO EDUCATIVA, 2002: 6).

O tema “diversidade étnico-racial e multiculturalismo”, embora já aparecesse em 1999 na pesquisa, foi inserido no Termo de Referência da Coleção 2 não como objeto de um dos volumes, mas deveria perpassar toda a coleção. De fato, cinco dessas temáticas são indicadas como critérios pedagógicos para percorrer todos os livros: 1) diversidade étnico-racial e multiculturalismo; 2) meio ambiente e desenvolvimento sustentável; 3) relações sociais de gênero e direitos da mulher; 4) cuidado com as gerações futuras; 5) mobilização da sociedade civil na defesa de direitos. (AÇÃO EDUCATIVA, 2002: 18).

O Termo já previa a realização de 11 volumes para a Coleção 2 e os temas dos volumes ainda não estavam todos definidos. Conforme a tabela abaixo do item Descrição dos livros (2002: 14) demonstra, os temas “consumo” e “tecnologia” estavam como provisórios. Embora houvesse menção em nota de rodapé de que era possível inserir mais volumes, a Coleção 2 permaneceu com o número de volumes definido no Termo de Referência. Com a diferença de que o tema “consumo” não foi objeto de nenhum volume e o tema “diversidade étnico-racial e multiculturalismo” transformou-se em “temas e tópicos da cultura afro-brasileira” e virou objeto de um volume.

Tabela 4 - Termo de Referência (2002): volumes e temas da Coleção 2

Vol.	Tema geral		Livro do educando
1	Língua – livro 1	160 p.	1
1	Língua – livro 2	160 p.	1
1	Matemática – livro 1	160 p.	1
1	Matemática – livro 2	160 p.	1
1	Tema <i>Arte e literatura</i>	80 p.	6
1	Tema <i>Cidades</i>	80 p.	
1	Tema <i>Trabalho</i>	80 p.	
1	Tema <i>Saúde humana</i>	80 p.	
1	Tema <i>Tecnologia</i> (provisório)	80 p.	
1	Tema <i>Consumo</i> (provisório)	80 p.	
1	Língua estrangeira moderna	64 p.	

Fonte: Arquivo pessoal da Cláudia Vóvio

De fato, o tema “diversidade étnico-racial e multiculturalismo” era, a princípio, um dos temas transversais que perpassaria todos os demais volumes, já que ele não se encontrava na tabela. Porém, comparando os livros da Coleção 2 que foram publicados com os temas previamente designados a eles, nota-se que o tema “consumo” foi suprimido e que o tema “tópicos da cultura afro-brasileira” surgiu como volume temático (GRINSPUM & JAFFE, 2003: 11).

A expressão “tópicos da cultura afro-brasileira” é encontrada em todos os livros do professor da Coleção 2 quando estes, em suas primeiras páginas, exibem a apresentação dos volumes e seus respectivos títulos⁵⁵. Todos os livros do professor utilizam a nomenclatura “temas e tópicos da cultura afro-brasileira” para se referir ao volume de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes; com exceção do livro dos mesmos, que utilizam o tema homônimo ao título. Isso confirma que o tema sobre a diversidade racial foi um dos últimos a serem escolhidos como objeto do volume, assim como foi um dos últimos a ser produzido e, possivelmente, um dos últimos a ter seus autores definidos.

Antes de continuar a análise sobre a produção deste material, faz-se necessário compreender a parceria da Global Editora com Ação Educativa. De um lado, a parceria com a

⁵⁵ Os livros do professor a que não tive acesso são: *Inglês e algo mais*; *Matemática e fatos do cotidiano volume 2*; *Saúde e qualidade de vida*.

editora possibilitou à Ação Educativa uma autonomia, já que a ONG – ao receber 10% dos valores de venda dos livros⁵⁶ – teria renda proveniente de sua própria ação para reinvestir em pesquisas de apoio à sua missão institucional (VÓVIO, 2016).

Do outro lado, a Coleção 2 inaugura uma nova fase dessa parceria. Até aquele momento, os livros eram produzidos com a abdicação do direito autoral pelos autores (normalmente a equipe AE) e os lucros da venda eram voltados para a missão institucional da ONG. Com a Coleção 2 é diferente, e a AE começa a lidar com o pagamento dos direitos autorais dos autores dos volumes, ampliando seus domínios. Isso porque os livros não mais eram escritos somente pela equipe da AE, mas também por especialistas dos temas escolhidos.

O fato de haver um processo editorial marcado pela mediação de uma ONG comprometida com a educação de pessoas jovens e adultas tornou esta instituição uma casa editorial, de tal maneira que a Ação Educativa aparece como uma co-editora. Ela escolheu os autores, os temas, fez a crítica e a revisão, atuou no diálogo entre autores e editora e desenvolveu habilidades técnicas.

Enquanto estávamos cuidando de uma parte da edição pedagógica, se é que se pode fazer uma divisão assim, eu acho que nem pode, estávamos muito focados no jovem e adulto, no processo de escolarização, na compreensão, em roteiros e projetos didáticos, a Global se preocupava com formato, imagem, mancha, revisão de português, tudo isso era com eles. E daí, entre o autor do livro e a Global, tinha um “colchão”, brincávamos que ficávamos no meio, eu, o Orlando [Jóia] e o [Luiz] Percival [Leme de Britto], este último só durante um tempo. Depois, o Percival saiu dessa equipe. Ficávamos no meio dessa história. Então, a Global mandava a primeira prova do livro, que, em alguns casos estava com problemas... Sei lá, perdeu um pedaço do texto, pulou um trecho, deixou longe aquela ilustração que era importante, pedagogicamente. O autor ficaria muito irritado com essas modificações. Aí tinha a gente, os editores. Então, tentávamos negociar com a editora, com o responsável pelo projeto gráfico, “olha, muda aqui, muda ali, essa foto não está legal, tem que ser maior”. Até chegar para o autor que, então, fazia a revisão de prova, e depois voltava para gente [os editores]. Ficávamos num “colchão”. Foi muito tenso, porque é caro fazer um material com fotografias, é caro fazer um material que você tem que comprar mapas. A Global não tinha essa expertise de editora de livro didático que uma Editora M. tem. Uma Editora como a M. tem um banco de fotos dela, ela tem um banco de autores dela, ela tem um banco de mapas dela, é uma outra história. A Global não. A Global tem os autores dela, do seu catálogo, que não são muitos, e nem todos tinham a ver com os temas dos livros. Não tinha essa ligação, por exemplo, de comprar matérias de jornais, revistas, que, normalmente, as editoras contam com um setor para isso, e ainda tínhamos que correr atrás das imagens. Porque para o Viver, Aprender [a primeira coleção], esse publicado pelo MEC, as imagens foram todas cedidas pela A., gratuitamente. Então, todas as fotos que tem aqui no Viver, Aprender [primeira coleção] foram cedidas, pela A. Fomos até lá e escolhemos o que queríamos do acervo de imagens. Quando a Global assumiu as novas coleções, a editora, é que faz isso, então, tem um custo aí,

⁵⁶ Essa informação encontra-se na folha de rosto de todas publicações didáticas realizadas entre Ação Educativa e Global Editora.

com o qual a Global não estava acostumada a lidar. (...)Ela não era uma editora focada nesse nicho, de livros didáticos, que é uma outra especialidade. Também aprendi muito. Antigamente, na Global, o pessoal de projeto gráfico preocupava-se com tamanho, mancha e letra empregados em coletâneas de artigos, o que é muito diferente do que você teria para fazer num livro didático, por exemplo (VÓVIO, 2016).

A fala de Cláudia Vóvio, a então coordenadora da Coleção 2, fortalece a mediação da AE na negociação entre a Global e os autores ao traçar uma metáfora de colchão para sua posição na configuração da coleção. Esse trecho é importante porque afirma o caráter pedagógico – conceitual – de sua atuação, mas revela as habilidades técnicas que a AE desenvolveu nesse processo. A negociação pelo uso da imagem, por exemplo, indica sua presença como uma fomentadora do padrão de qualidade dos textos que contemplasse tanto os autores como os propósitos da ONG, dentro sempre das possibilidades da editora mediante negociação. A não-aceitação do uso de qualquer imagem ou de usos descontextualizados de textos fortaleceram seu papel editorial.

A Global, por outro lado, que não era voltada para o nicho didático, precisa desenvolver determinadas técnicas específicas deste ramo que ela não possuía. Uma atuação importante do ponto de vista do empreendimento lançado em uma área não conhecida pela editora. Ao mesmo tempo, concedeu grande consentimento e liberdade de produção à AE no que Vóvio chamou de editoria pedagógica.

Em uma casa antiga⁵⁷ da família Ramos de Azevedo, no bairro tradicional paulista da Liberdade, Luiz Alves vem dirigindo o grupo editorial Global que é composto por quatro editoras: a Global, a Gaia, a Gualdi e a Nova Aguiar, esta última mais recente⁵⁸. Ao reportar a história da Global, Alves descreveu o percurso da empresa através de suas publicações. O primeiro momento teria sido caracterizado por publicações que ele chamou progressistas, marcando desde a época da ditadura até a queda do muro de Berlim, que ele caracterizou como um período de alinhamento por publicações como *Lamarca: o capitão da guerrilha* (JOSÉ; MIRANDA, 1980), *Guerras de guerrilhas no Brasil* (PORTELA, 1979), *Tortura: a história da repressão política no Brasil* (FON, 1979).

Sobre essa fase, a publicação de Flamarion Maués – *Livros contra a ditadura: editoras de oposição no Brasil 1974-1984* (2013) – menciona a Global Editora e trata da trajetória de Luiz Alves nessa perspectiva a partir do contato com José Carlos Venâncio, “livreiro, editor e

⁵⁷ A casa é de 1891 e pertencia à família Ramos de Azevedo. Sobre a história da casa consultar <http://www.globaleditora.com.br/institucional/nossa-historia/> (último acesso em 06/07/2016).

⁵⁸ As informações da editora Global foram coletadas em entrevista concedida à autora em 27/06/2016.

militante socialista moçambicano” (MAUÉS, 2013: 37) que começou trabalhando na editora e acabou por tornar-se seu sócio, sendo uma figura de atuação no rumo desta linha editorial na Global.

De acordo com Venâncio, a nova linha da Global se ligava a um projeto político para o Brasil. “Eu tinha uma militância terceiro-mundista e sentia que aquele era o momento para não só testar a anunciada abertura política, mas principalmente para franquear aos leitores a história verdadeira que lhes era até então sonhada”, lembra Venâncio (MAUÉS, 2013: 38).

O abandono desta vertente levou Luiz Alves a investir na área de livros infanto-juvenis e literatura, marcada pela publicação de autores nacionais exclusivos da casa, chamados por ele de “jóias da coroa” (ALVES, 2016). Já as edições didáticas surgem da parceria com a Ação Educativa a partir do início dos anos 2000 (MELLO, 2010: 107) com a edição da coleção Viver, Aprender para o 1º segmento do Ensino Fundamental⁵⁹.

Sobre a parceria estabelecida com a Ação Educativa, Luiz Alves lembrou a atuação de Ruth Cardoso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos com o programa de alfabetização solidária e, nesse percurso de memória, menciona o convite feito à Ação Educativa pela ex-primeira-dama para criar produtos [didáticos] voltados para o segmento EJA que o MEC viria a publicar mais tarde. Momento em que Alves identifica grande avanço na Educação de Jovens e Adultos. No entanto, o material era, segundo ele, fácil de piratear. Foi nesse contexto que, segundo Alves, Ruth Cardoso teria induzido a parceria entre a Editora Global e a ONG, para a Global produzir esses materiais com defesa de direitos autorais junto com a Ação Educativa (ALVES, 2016).

Nas palavras de Alves, “é [a Ação Educativa] que define os projetos enquanto a Global simplesmente edita e vende”. Essa declaração indica a protagonização da AE como agente criativo do processo editorial que culminará com a Coleção 2. No entanto, essa parceria é pensada neste trabalho a partir da complexa rede de negociações entre as partes. Uma relação intrincada quando os fatores e as variantes não são reduzidos a uma relação dicotômica e os sentidos que o texto percorre encontram ressonância tanto nas decisões conceituais como nos componentes de venda e distribuição, na diagramação, iconografia, capas, escolha dos autores. Segundo Munakata:

Livro não são meramente ideias, sentimentos, imagens, sensações, significações que o texto possa representar. Nem tampouco é o texto em abstrato. Pois esse texto, de que as pessoas normalmente vêm apenas ideias, sentimentos, imagens etc. é constituído de letras (confeccionadas com tinta sobre papel) segundo

⁵⁹ Slide sobre o histórico da Coleção Viver, Aprender concedido pela Claudia Vóvio de seu arquivo pessoal.

uma *família de tipo* (ou *face de tipo* ou *fonte*), que lhes dá homogeneidade. Uma família de tipo compreende todas as letras do alfabeto em caixa alta (maiúscula) e caixa baixa (minúscula), todos os numerais e todos os sinais como vírgula, ponto, aspas, hífen, travessão etc. – e isso em vários tamanhos (corpos) e estilos (...) (MUNAKATA, 1997: 84)

Se a participação da Ação Educativa aparece, a princípio, se localizar na idealização dos projetos a partir de concepções engajadas sobretudo com as necessidades dos sujeitos deste segmento, reforçando os marcos pedagógicos presentes do Termo de Referência (2002) e o comprometimento com o campo⁶⁰, ela adentra no território próprio da editoria em um processo de negociação que envolve o pagamento dos direitos autorais, uso de imagens, arranjo gráfico, letras.

Alguns autores atribuem a entrada das editoras no mercado do livro didático ao alto rendimento do recém-aberto mercado de livros para EJA que, contando com programas nacionais, garante compradores de grandes quantidades. Nesse sentido, o nicho teria sido explorado pela Global na medida em que editoras com esse perfil “lançaram mão [de estratégias de legitimação] para apresentar produtos editoriais com boa penetração quantitativa no mercado emergente de livros didáticos para EJA” (MELLO, 2010: 108).

Outros autores indicam que essa relação com a produção voltada para distribuição nacional pode ser bilateral já que os governos, embora comprem em grandes quantidades, pagam muito abaixo do preço (MUNAKATA, 1997: 76-77). A questão colocada aqui não deve se situar em lugares rijos, pois para entender a parceria da Global com a Ação Educativa é preciso compreender os melindres de uma parceria atípica.

Atípica, pois os acordos editoriais entre as partes encontram um nível de negociação mais horizontalizado. Pode-se visualizar a maneira pela qual a folha de rosto do volume original (GOMES & MUNANGA, 2004) apresenta a editoria do livro:

⁶⁰ Através principalmente da participação da AE na organização das Propostas curriculares para o 1º segmento EJA (1997) e a confecção do material didático para esse segmento (1998).

Imagem 14 – Folha de rosto versão original (2004)

© Ação Educativa, 2004

<p><i>Diretor Editorial</i> JEFFERSON L. AIVES</p> <p><i>Gerente de Produção</i> FLÁVIO SAMUEL</p> <p><i>Assistente Editorial</i> ANA CRISTINA TEIXEIRA</p> <p><i>Revisão de Texto</i> ANA CRISTINA TEIXEIRA CLÁUDIA ELIANA AGUENA</p> <p><i>Iconografia</i> LUIZ LOPES DE SOUZA</p> <p><i>Projeto Gráfico e Capa</i> MAURICIO NEGRO EDUARDO OKUNO</p> <p><i>Diagramação</i> CIA. EDITORIAL</p>	<p><i>Diretoria</i> MARIA MACHADO MALTA CAMPOS MARÍLIA PONTES ESPÓSITO ORLANDO JOIA PEDRO DE CARVALHO PONTUAL VICENTE RODRIGUEZ</p> <p><i>Secretários Executivos</i> SÉRGIO HADDAD VERA MASAGÃO RIBEIRO</p> <p><i>Editores Pedagógicos</i> CLÁUDIA LEMOS VÓVIO (COORDENAÇÃO) ORLANDO JOIA</p> <p><i>Consultores</i> ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES</p> <p><i>Apoio</i> ICCO – ORGANIZAÇÃO INTERECLESIASTICA PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EED – SERVIÇO DAS IGREJAS EVANGÉLICAS NA ALEMANHA PARA O DESENVOLVIMENTO NCA – NORWEGIAN CHURCH AID</p>
---	--

Direitos Reservados

 <p>Global Editora e Distribuidora Ltda.</p> <p>Rua Pirapitingüi, 111 – Liberdade CEP 01508-020 – São Paulo – SP Tel.: (11) 3277-7999 – Fax: (11) 3277-8141 E.mail: global@global editora.com.br www.globaleditora.com.br</p>	 <p>Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação</p> <p>Av. General Jardim, 660 CEP 01223-010 – São Paulo – SP – Brasil Tel.: (11) 3151-2333 – Fax: (11) 3151-2333 r: 164 E.mail: acaoeduc@acaoeducativa.org</p>
---	--

**10% do valor bruto obtido com a venda dos livros desta coleção
serão investidos na pesquisa, desenvolvimento de materiais didáticos
e formação de educadores de jovens e adultos.**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

<p>Munanga, Kabengele</p> <p>Para entender o negro no Brasil de hoje : história, realidades, problemas e caminhos / Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes – São Paulo : Global : Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. – (Coleção Viver, Aprender)</p> <p>Bibliografia. ISBN 85-260-0902-8</p> <p>1. África – História (Ensino fundamental) 2. Discriminação racial – Brasil (Ensino fundamental) 3. Educação de adultos 4. Educação de jovens 5. Negros – Brasil (Ensino fundamental) 6. Racismo – Brasil (Ensino fundamental) I. Gomes, Nilma Lino. II. Título. III. Série.</p> <p style="text-align: right;">04-8223 CDD-372.83</p>

Índice para catálogo sistemático:
1. Brasil : Negros : Estudo e ensino : Ensino fundamental 372.83


 Colabore com a produção científica e cultural
Proibida a reprodução total ou parcial desta obra
sem a autorização do editor.

Nº DE CATÁLOGO: 2487

A folha de rosto dividida em duas partes mostra as duas casas editoriais e suas funções. Atentando-se para a parte inferior da contracapa onde estão as logomarcas da Ação Educativa, à direita, e da Global Editora, à esquerda, as duas instituições aparecem de maneira não-hierarquizada. Do lado esquerdo, as funções específicas da organização editorial: diretor editorial; gerente de produção; assistente editorial; revisão de texto; iconografia; projeto gráfico e capa; diagramação. No lado direito, as funções remetem à própria organização da Ação Educativa: diretoria; secretários executivos; editores pedagógicos; consultores; e apoio.

É interessante notar que a nomenclatura “editores pedagógicos” entrevê uma função editorial no processo, função essa que, como casa editorial, teve atribuições como escolha dos temas, dos autores, escolhas gráficas, cuidado com os direitos autorais, revisão de texto, negociação com os autores. É, por isso, tida como coeditora da produção.

De acordo com Claudia Vóvio, a parceria Global Editora-Ação Educativa resultou em uma relação marcada pela liberdade de produção da ONG e foi nesse contexto que a equipe da AE pôde experimentar novas abordagens em termos de livro didático para EJA, incluindo a oportunidade de realizar uma coleção temática.

Nós tínhamos acabado de fazer uma pesquisa sobre os currículos para a suplência em EJA [na época, para currículos para o segundo segmento do ensino fundamental], na Ação Educativa, sistematizando informações para pensar que currículo é esse que a educação de jovens e adultos no nível do [Ensino] Fundamental II tinha. E dessa pesquisa, nós tiramos muitas indicações de mudança, de aspectos que foram sistematizados, que estavam acontecendo nos currículos e que eram interessantes. Bom, então vamos olhar para isso e tentar pensar o material didático para o Fundamental II? (...) A ideia era assim: vamos entrar no Fundamental II? Vamos começar a olhar para o Fundamental II depois dessa experiência com o Viver, Aprender e com a Proposta Curricular [para o primeiro segmento do ensino fundamental]?

Nós fizemos a proposta para a Global, explicamos todo o “imbróglio” que era a Suplência 2 que, na verdade, era um aligeiramento do ensino regular: você escolhe o conteúdo do regular, faz uma seleção e tenta [aplicá-lo] num tempo menor; ou às vezes você pega o mesmo currículo e [tenta aplicá-lo], porque tem essa hipótese de que o jovem e o adulto aprendem mais rápido; ou usa o mesmo material das crianças para eles. Nós fomos problematizando essas questões com o Luiz [Alves], com a Global: vamos tentar fazer um material para o Fundamental 2 que dê conta deste segmento, que [na época] era um segmento completamente abandonado. A diferença do Fundamental I e do Fundamental II na EJA é que, enquanto para os anos iniciais do Fundamental você tinha muita discussão por conta da alfabetização de jovens e adultos, por conta de Paulo Freire, dos movimentos sociais; para esse segmento, que era de continuidade dos estudos, não tinha quase nada e o que tinha era uma experiência bastante limitadora. Então, essa pesquisa que tínhamos feito com os currículos é como se nos oferecesse uma base para pensarmos um outro material, um material que produzisse também uma mudança de ordem curricular. Por isso, que eu te falei que ele [o projeto da coleção] é ambicioso (VÓVIO, 2016).

A Coleção 2 foi, nas palavras de Vóvio, um verdadeiro risco do ponto de vista editorial na medida em que foi dada uma liberdade muito grande à ONG sem o crivo de nenhum programa governamental. Foi uma aposta na proposição temática realizada pela Ação Educativa através de toda a experiência acumulada em Educação de Jovens e Adultos e contava com as premissas que aquela equipe acreditava serem destinadas àquele público específico.

A despeito dos aspectos da estratégia mercadológica, a participação da Global está inserida em uma complexa teia de negociações que se desenrolaram com a Ação Educativa para que a Coleção 2 surgisse. Todos esses fatores relacionados entre si e marcados pela editoria que caracteriza a produção da Coleção 2 atuam na produção de sentido do texto.

Não deixa de ser indiciário dessa incomum parceria editorial a aproximação presente no seguinte texto de apresentação dos volumes temáticos:

Ação Educativa e Global Editora estão ampliando a coleção Viver, Aprender para atender as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos que cursam o segundo segmento do ensino fundamental.

Trata-se de seis livros temáticos que abordam assuntos relevantes para compreender a realidade brasileira. Foram elaborados para serem lidos tanto na sala de aula, com a participação do professor e dos colegas, como em casa, no local de trabalho, junto com familiares e outras pessoas. Além desses, compõem a coleção cinco livros voltados às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira Moderna, que seguem a mesma abordagem.

Cada livro tem um conjunto de textos para leitura, que aproximam o leitor de conteúdos fundamentais para o processo de escolarização e assuntos de interesses, especialmente de quem vive no mundo urbano brasileiro. Acompanha-o um roteiro de atividades. Além de exercitar a escrita e a compreensão dos textos, os leitores poderão obter novas informações e também adquirir procedimentos e habilidades para investigar, debater e buscar soluções para os problemas que os afetam (GOMES & MUNANGA, 2004).

Analisando a construção desta coleção à luz do estudo de Carvalho e Toledo, é possível inferir que a parceria estabelecida entre Ação Educativa e Global Editora configura algumas das características que as autoras chamaram de ambivalência cultural (CARVALHO & TOLEDO, 2001: 49), pois, além dos propósitos econômicos, as duas casas de edição envolvidas na produção editorial têm o intuito de ampliar a distribuição e disseminar uma determinada ideia a respeito do que deve ser a educação para jovens e adultos. E é essa característica que torna esse material editorialmente peculiar.

Em consonância com esse contexto, o volume didático *Para entender o negro no Brasil de hoje* adquire uma marca importante dos dois autores militantes e intelectuais negros.

Ao falar sobre a Coleção 2, Luiz Alves menciona o que ele chama das bases fundamentais de currículo que orientaram a construção desse material:

(...) tinha que passar pelo negro, pelo índio, pelas diversidades culturais. Então, como já atingimos esse universo dos negros, até dos índios, nós não estamos dando atendimento a uma elite (...), tanto é que nós pegamos a Nilma [Lino Gmes como autora]. Quando eu digo nós, foi a turma da Ação Educativa. Obrigatoriamente, [as bases curriculares] têm que passar pela EJA, tem que passar pelo negro, meio ambiente, índio, etnias culturais, pelo trabalho (...). Imagine esse livro [*Para entender o negro no Brasil de hoje*] dentro da EJA? Você imagina a faixa de qualidade (ALVES, 2016).

A escolha dos autores se deu através da aproximação da Ação Educativa com a educação das relações étnico-raciais. Em depoimento, Claudia Vóvio associa a escolha de Nilma Lino Gomes à aproximação da AE com a temática racial pelas bolsas de pesquisa da Fundação Ford, onde ela já estava atuando (VÓVIO, 2016). Ednéia Gonçalves, representante da Ação Educativa, que também presenciou o processo de realização do livro, em entrevista para esta pesquisa, confirma a escolha de Nilma Lino Gomes como autora de um dos volumes da Coleção 2 e de como ela pede para que seja feito em parceria com Kabengele Munanga (GONÇALVES, 2016). Munanga havia sido seu orientador no doutorado⁶¹ entre os anos 1998 e 2002, momentos imediatamente anteriores à instauração da Lei 10.639/03.

A Nilma [Lino Gomes] já tinha uma trajetória em Minas não só na elaboração de materiais para discutir a questão do negro, mas na formação de professores. Ela tem uma série de trabalhos, tem uma pesquisa que ela fez – foi até publicada – que chama-se *Mulher negra que vi de perto*, que era um registro de uma pesquisa feita por ela com professoras negras em Minas Gerais. A partir desse trabalho que ela fez lá em Minas e com o doutorado que ela fez na USP com o Kabengele, eles começaram primeiro a discutir a possibilidade de desenvolver um material que, a princípio, não seria nem um material para EJA. Eles estavam pensando em construir um material didático com foco na atualização da abordagem das questões da história dos negros no Brasil. A Nilma sempre teve um contato próximo aqui com a Ação Educativa, ela já fez pesquisas aqui, com a gente ela já tinha feito alguns materiais, sempre discutindo formação de professores, não necessariamente no campo das relações raciais, mas discutindo a questão da formação de professores e EJA. Ela tem uma trajetória boa nesse campo. Então, nessa época, como ela estava muito próxima do Kabengele por causa da orientação, eles já estavam discutindo esse trabalho, aqui tinha toda a preocupação, porque a gente fazia aquela [publicação]: Negro e Educação, que era um edital, um concurso que a Ação Educativa desenvolvia na época e a Nilma participou do Negro e Educação durante um período. Então acabou casando [a presença da Nilma na Ação Educativa com] uma edição do Viver Aprender que ia ter livros específicos para temas específicos. E a gente tem que lembrar que 2003 estava no auge da Lei 10.639, e tinha a necessidade de se produzir materiais (GONÇALVES, 2016).

⁶¹ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728281P2> (último acesso em 18/07/2026).

Os anos de 2003 e 2004, bem como toda a década de 2000, foram caracterizados por uma intensa movimentação nas discussões sobre racismo no Brasil. O ano 2001 é emblemático pelo posicionamento da Uerj e Uenf ao assumirem as cotas raciais como meio de inserção de populações negras no ensino superior. Tal iniciativa gerou debate em diversos setores da sociedade brasileira (SANTOS, 2006: 17-31). A primeira vez em que declara-se mundialmente a necessidade de políticas afirmativas em um Brasil racista é na Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em 2001 na cidade de Durban, África do Sul, (VIEIRA, 2012). A mobilização para essa Conferência no Brasil estimulou a ocupação política-institucional da luta do movimento negro que passou a pautar o racismo como uma realidade e discutir as políticas públicas afirmativas, principalmente através do debate das cotas raciais (SANTOS, 2006: 17-31).

Figura emblemática no processo de efetiva implementação da Lei 10.639/03, Nilma Lino Gomes atuou durante 12 anos no Programa Ações Afirmativas na UFMG⁶². Oriundo do Concurso Nacional Cor no Ensino Superior pelo Programa Políticas de Cor do Laboratório de Políticas Públicas da Uerj, realizado com apoio da Fundação Ford (SANTOS, 2006: 17-31), o Programa aprovou 27 projetos nacionais para trabalhar com a questão das políticas afirmativas e um deles foi Ações Afirmativas na UFMG, coordenado por Gomes (AÇÕES AFIRMATIVAS, 2004). Nesse ínterim (entre 1999 e 2006), a Fundação Ford também subvencionou o concurso de fomento à pesquisa Negro e Educação promovido pela Ação Educativa em parceria com ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, conforme arrolado no Capítulo 1⁶³.

Em 2003, o debate se acirra com a promulgação da Lei 10.639/03 – que prevê a obrigatoriedade do ensino de história da África na educação básica – e nasce a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em 2004, há ainda a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculada ao MEC, e a aprovação do Parecer CNE/CP nº 003/04 com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Corroborando e fortalecendo as Diretrizes, a Resolução CNE/CP nº 001/04 é lançada um mês depois e detalha a atuação de órgãos públicos para implementação da Lei 10.639/03.

⁶² Consulta no site: <http://www.acoesafirmativasufmg.org/p/historico.html> (último acesso em 08/09/2016).

⁶³ Sobre a implementação do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, ver artigo de Fúlvia Rosemberg (ABRAMOWICZ; GOMES, 2010).

Foi nesta conjuntura que surgiu o livro *Para entender o negro no Brasil de hoje*. A temática “diversidade étnico-racial e multiculturalismo”, que antes estava prevista para perpassar todos os volumes, tornou-se, então, uma realidade para a coleção e, em parceria com Kabengele Munanga, a primeira edição do *Para entender o negro no Brasil de hoje* foi lançada em 2004.

O mais volumoso dos 11 volumes da Coleção possui a peculiaridade de ser realizado por autores que, em decorrência do momento de promulgação da Lei 10.369/03 e de intensa discussão a seu respeito, preocupavam-se com a capacitação de professores qualificados para aplicá-la e em escreverem materiais didáticos.

O projeto desenvolvido propunha uma nova forma de entender e atuar na EJA a partir de problemas específicos da questão racial inseridos no segmento que ocupava-se de pessoas jovens e adultas excluídas do ensino regular.

Pode-se reafirmar a posição da Coleção 2 e do volume *Para entender o negro no Brasil de hoje* especificamente como uma literatura que indicava uma nova política educacional no que concerne à questão racial para o campo EJA, mas que atinge, como será analisado no item a seguir, toda esfera educacional mediante a preocupação com a Lei 10.639/03 e sua transmutação em livro paradidático.

2.3 – Caminhos tipográficos

Neste item, é analisado o processo de transmutação do volume original em edição paradidática no mesmo ano em que este mesmo volume original passou por uma reedição e redução, com determinados cortes. Ou seja, em 2006 o texto estudado transmutou-se para o suporte paradidático enquanto, como volume temático da Coleção 2, sofreu redução. Para tal investigação, a presente pesquisa considerou:

1) Os estudos sobre a constituição dos paradidáticos como categoria editorial realizado por Ernesta Zamboni (ZAMBONI, 1991), que situa o aparecimento dessa nomenclatura no final da década de 70, com forte inserção no mercado a partir de 1980, fruto de uma estratégia das editoras para aumentarem seus lucros. A autora localiza a insatisfação dos professores com o livro didático como um forte apelo para as editoras investirem na inovação desses materiais, denominando-os paradidáticos. Essas inovações, que Zamboni associa à sobrevivência mercadológica, são anunciadas como um novo tipo de material cujas funções são a complementação do livro didático, o subsídio ao trabalho do professor, novas abordagens e novas propostas de temas (ZAMBONI, 1991: 2).

2) A tese de Kazumi Munakata (MUNAKATA, 1997) que, em outra abordagem, ao trabalhar com questões da fabricação gráfica dos didáticos e paradidáticos dentro de uma perspectiva não-uníssona na história do livro, valoriza o lado do paradidático como uma ferramenta de verticalização de determinados conteúdos que se apresentam no livro didático de maneira rasa ou que são por eles omitidos. Isso abre a possibilidade de professores ou alunos que não são leitores regulares entrarem em contato com esta literatura (MUNAKATA, 1997: 101-104).

3) E, por fim, Roger Chartier ao afirmar que, após escritos e publicados, os textos ganham certa autonomia em relação aos autores, decorrendo daí que a instabilidade do texto é oriunda sobretudo da apropriação dos seus múltiplos significados pelos leitores.

O percurso do texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* em 2006 foi, então, mediado pelos aspectos acima citados. No tocante às suas especificidades, a entrevista com Luiz Alves ofereceu uma explicação do livro quanto ao seu caráter paradidático. Ao ser indagado sobre a trajetória da editora com livros didáticos, ele confirma que a primeira e única experiência com material didático foi o Viver, Aprender, atuando somente no segmento EJA, e que, no ramo dos paradidáticos a Global Editora é forte:

Nós caminhamos pela leitura. Leitura infantil, juvenil, tem qualidade grande. Vai se falar de violência, temos livro, gênero, questões temáticas. Nós temos um autor, meu amigão Joel Rufino dos Santos (...), nós temos 5 ou 6 obras dele que passam necessariamente pela África, pelos costumes dos negros, e temos outro, esse autor aqui também [Kabengele Munanga], que lançou o *Negro na sala de aula* há uns 4 anos⁶⁴. O governo até comprou. Tudo isso seria paradidático. É a literatura, [trabalhar] em cima da literatura. (...) Câmara Cascudo, [outro autor que a casa publica] (...). No fundo, no fundo, é a leitura que traz também o conhecimento. (...) Se julgarmos os não leitores, vamos fazer o Brasil ser leitor! A melhor aprendizagem é a leitura. Muitos autores, no realismo fantástico, são temas didáticos. Se discute hoje a ideia: o amigo do livro. [Seria preciso] convencer o prefeito a comprar uma sacolinha que seria a primeira biblioteca da criança. (...) [Queremos] convencer o pessoal da família a ler também, expandir essa leitura. (...) Projetos de leitura.

Os livros daqui têm muita riqueza temática. (...) [São] clássicos. Paradidático é uma coisa aberta. O professor é que vai desenvolver uma prática educacional através da leitura, através da biblioteca. (...) O Ziraldo tinha levantado essa bandeira muito forte (ALVES, 2016).

Seu depoimento revela uma série de questões peculiares da história do texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* que a torna única. A primeira delas é a relativização da ideia de que as editoras investem nos didáticos e paradidáticos pela entrada no mercado⁶⁵.

⁶⁴ Quanto a este título, o nome da obra que Luiz Alves referiu-se não foi encontrado. Ele referia-se a obra de Kabengele Munanga: *Origens da África no Brasil contemporâneo*, publicado pela 1ª vez em 2009.

⁶⁵ Autores como Robert Darnton e Henri-Jean Martin falam sobre o inerente viés econômico dos livros aspirando à compreensão do texto de forma mais abrangente.

Nesse caso, a Global não estava inserida na produção dos didáticos antes da coleção Viver, Aprender e este trabalho demandou dela uma série de mobilizações e negociação intensa com a Ação Educativa, inclusive sobre custos e usos de imagens, conforme foi explanado no item anterior. E ainda assim havia riscos do ponto de vista da aceitação conceitual que a proposta da coleção trazia consigo⁶⁶. Embora as veias da questão econômica cortassem esse emaranhado de realidade, a publicação da coleção Viver, Aprender ter permanecido como a única publicação didática da Global fortalece a concepção de engajamento com o ensino no Brasil.

A questão da relação da editora com os paradidáticos e programas de leitura indica a valorização da leitura como proposta de superação do problema educacional brasileiro, bem como com o problema racial, cujo tema África está presente na história das publicações da editora, com exemplos de Joel Rufino dos Santos⁶⁷ e Kabengele Munanga.

O texto estudado, que foi criado originalmente no âmbito da Coleção 2, é definido pela coordenadora do projeto na época de seu lançamento da seguinte maneira:

Além dessa questão de ele ser temático, o que mais me encantava é que tentamos fazer um material com um texto autoral, então quem escreveu os textos da coleção foram os autores [selecionados para produzir os livros]. Não são textos de outros autores, é diferente. O autor escolhe seu tema e desenvolve isso em unidades. É um texto. Ele tem um formato de paradidático, ele não tem uma atividade, um texto, uma atividade, um texto [como os didáticos]. Você tem um texto e um roteiro de atividade que o aluno pode fazer sozinho ou não. É um material muito diferenciado. Contávamos muito com a autonomia do aluno, de leitura e compreensão. Contávamos com a capacidade do professor de pegar aquele tema e elaborar projetos a partir dos livros. Material que eu nunca vi, não sei se alguém mais tentou fazer algo parecido. E a gente tinha uma equipe discutindo isso: eu, o Orlando [Jóia], a Vera [Masagão], o Luiz Percival Leme de Britto (VÓVIO, 2016).

Essa citação é importante para elucidar o processo de transformação do volume didático em paradidático na medida em que este, em termos de conteúdo, é o mesmo do de 2004: mesmo número de páginas, mesmo sumário e mesmas iconografias. O volume original já apresentava algumas diferenças em relação à maioria dos livros didáticos. Uma das inovações é não apresentar enunciados do tipo: “Faça agora”; “Pergunte a seu professor”; “Leia o texto”; e outros do gênero. São exortações que apontam para o uso do livro didático como substituto do professor. Essas análises, bem como a autonomia do professor frente ao

⁶⁶ Também não havia o PNLDEJA, tornando o risco maior e a liberdade de criação também.

⁶⁷ Luiz Alves não deixou de recordar o falecimento do autor e o expressou como uma grande perda da literatura. Seu falecimento foi em setembro de 2015 conforme o site <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/09/professor-e-escritor-joel-rufino-dos-santos-morre-no-rio.html> (último acesso em 11/07/2016).

material didático, foram estudadas por Batista (1998) e revelam as funções históricas dos livros didático.

No caso apresentado, o texto possibilitava a autonomia do estudante em relação à ação do professor, com ofertas de estudo à guisa da escolha do professor, pois oferece as respostas para os exercícios propostos. A diferença com o volume paradidático é que este não apresenta roteiro de atividade.

Outras diferenças foram encontradas na folha de rosto:

Imagem 15 – Folha de rosto Paradidático (2006)

© Ação Educativa, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, 2004

1ª EDIÇÃO, GLOBAL EDITORA, SÃO PAULO 2006
1ª REIMPRESSÃO, 2008

<p><i>Diretor Editorial</i> JEFFERSON L. ALVES</p> <p><i>Gerente de Produção</i> FLÁVIO SAMUEL</p> <p><i>Assistente Editorial</i> ANA CRISTINA TEIXEIRA</p> <p><i>Revisão</i> ANA CRISTINA TEIXEIRA CLÁUDIA ELIANA AGUENA</p> <p><i>Projeto Gráfico</i> MAURICIO NEGRO EDUARDO OKUNO</p> <p><i>Fotos de Capa</i> (da esquerda para a direita, de cima para baixo) primeiro bloco: Capoeira na década de 1930-1940 (<i>Negro de corpo e alma, Black and body and soul</i>, Mostra do Redescobrimto, 2000); Grupo caminhando em ruas de Cachoeira, BA (<i>Nair Benedicta/Olhar Imagem</i>); Festa de Congado com destaque para coroação (<i>Iolanda Huzak/Olhar Imagem</i>); segundo bloco: Detalhe do mapa de rota do tráfico de escravos da África para América e Brasil (Mari de Nasaré Baiocchi, <i>Kalunga: o povo da terra</i>, Brasília, Ministério da Justiça, SDH, 1999); Rituais de candomblé (<i>Três tambores no Brasil</i>, Pierre Verger em Emanuel Araújo, <i>Para nunca esquecer...</i>, SP, Ministério da Cultura/FCP, 2001); terceiro bloco: Orixás, Iansã, (<i>Negro de corpo e alma, Black and body and soul</i>, Mostra do Redescobrimto, 2000).</p> <p><i>Capa</i> REVERSON R. DINIZ</p> <p><i>Diagramação</i> CIA. EDITORIAL</p>	<p style="text-align: right;"><i>Diretoria</i> MARIA MACHADO MALTA CAMPOS MARÍLIA PONTES ESPÓSITO ORLANDO JOIA PEDRO DE CARVALHO PONTUAL VICENTE RODRIGUEZ</p> <p style="text-align: right;"><i>Secretários Executivos</i> SÉRGIO HADDAD VERA MASAGÃO RIBEIRO</p> <p style="text-align: right;"><i>Editores Pedagógicos</i> CLÁUDIA LEMOS VÓVIO (COORDENAÇÃO) ORLANDO JOIA</p> <p style="text-align: right;"><i>Consultores</i> ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES</p> <p style="text-align: right;"><i>Apoio</i> ICCO – ORGANIZAÇÃO INTERECLESIASTICA PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EED – SERVIÇO DAS IGREJAS EVANGÉLICAS NA ALEMANHA PARA O DESENVOLVIMENTO NCA – NORWEGIAN CHURCH AID</p> <p style="text-align: right;">ação educativa</p> <p style="text-align: right;">Assessoria, Pesquisa e Informação</p> <p style="text-align: right;">Av. General Jardim, 660 CEP 01223-010 – São Paulo – SP – Brasil Tel.: (11) 3151-2333 – Fax: (11) 3151-2333 r.: 164 e-mail: acaoeduca@acaoeducativa.org</p>
--	---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

<p>Munanga, Kabengele O negro no Brasil de hoje / Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes – São Paulo : Global, 2006. – (Coleção para entender)</p> <p style="text-align: center;">ISBN 85-260-1134-0</p> <p>1. África – História 2. Discriminação racial – Brasil 3. Negros – Brasil 4. Racismo – Brasil I. Gomes, Nilma Lino. II. Título. III. Série</p> <p style="display: flex; justify-content: space-between;">06-5077CDD–305.896081</p>
--

Índices para catálogo sistemático:

1. Negros no Brasil : Sociologia 305.896081

Direitos Reservados

**GLOBAL EDITORA E
DISTRIBUIDORA LTDA.**

Rua Pirapitingüi, 111 – Liberdade
CEP 01508-020 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 3277-7999 – Fax: (11) 3277-8141
e-mail: global@globaleditora.com.br
www.globaleditora.com.br

Colabore com a produção científica e cultural.
Proibida a reprodução total ou parcial desta obra
sem a autorização do editor.

Nº DE CATÁLOGO: **2805**



- A disposição das logos Ação Educativa e Global Editora: enquanto no volume didático as duas marcas aparecem lado a lado, neste suporte a marca da Global aparece ao final da página enquanto a da Ação Educativa está mais acima ao lado direito. Essa diagramação pode indicar que, embora haja parceria, a Global, nesse momento, tem uma autonomia maior em relação à publicação;
- Suprime-se a indicação “10% do valor bruto obtido com as vendas dos livros desta coleção serão investidos na pesquisa, desenvolvimento de materiais didáticos e formação de educadores de jovens e adultos” (2004, 2006), indicando a autonomia do livro frente à Coleção 2;
- O símbolo ©, que refere-se aos direitos autorais⁶⁸, aparece em 2004 associado à Ação Educativa. Em 2006, ele aparece fazendo referência à Ação Educativa e aos autores Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. Isso indica que, se antes os direitos autorais eram pagos pela ONG, agora a Editora é quem paga os direitos autorais aos autores;
- A função Iconografia some da parte editorial da Global;
- E o item Capa, que antes aparecia vinculado ao item Projeto Gráfico, ganha destaque com o nome de uma pessoa que não aparecia antes: Reverso R. Diniz.
- Além do item Capa, há presença do item Fotos de Capa em que as fotos apresentadas são discriminadas quanto a sua origem, coisa que não aconteceu no outro suporte.

Ainda no âmbito dos peritextos (GENETTE, 2009), constata-se a ausência da folha de rosto de apresentação da coleção feita pela Ação Educativa e que apresenta a proposta da Coleção 2 a partir da parceria com a Global (vide item 2.2), reafirmando a separação do paradidático da Coleção 2.

O título do livro original – *Para entender o negro no Brasil de hoje* – é transformado para *O negro no Brasil de hoje* e ele passa a integrar a Coleção Para Entender. Essa é uma coleção que a Global forjou desde a década de 80 e que, segundo o relato de Luiz Alves, possui mais de 40 títulos (ALVES, 2016).

Zamboni, ao estudar as obras paradidáticas de editoras paulistas (ZAMBONI, 1991), localiza 11 coleções paradidáticas da Global Editora em 1989:

⁶⁸ https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADmbolo_de_direitos_autorais (último acesso em 12/06/2016).

A Editora Global é voltada exclusivamente para produção de obras destinadas ao segundo e terceiro graus. Sua distribuição dos livros é realizada por meio de livrarias. Ela possuía em 1989 uma série diversificada de coleções – História Popular, Global Universitária, Bases, Universidade Popular, Teses, Que País é esse?, Temas, Educação e Ação Política, Textos, Passado/Presente, Global Direito, Luta de Classes e Caminhos da Constituinte (ZAMBINI, 1991: 18).

Esses títulos e as descrições feitas pela autora remetem todos a um posicionamento político que integra a confirma o engajamento político da editora frente ao processo do golpe civil-militar que foi instaurado no país entre os anos 1964 e 1985 e que desaguou em uma abertura lenta e gradual⁶⁹ marcada pela redemocratização brasileira dos anos 80/90.

Na relação das coleções da Global levantada por Zamboni em 1989, não consta a Coleção Para entender e é possível que, mesmo havendo sido lançados títulos desta coleção ainda na década de 80, esta fosse uma coleção já marcada por outra fase que a editora iria seguir. Por isso, ela já não se configurava como coleção. Não foi possível encontrar todos os títulos da coleção, mas os que foram encontrados e suas respectivas edições são:

Tabela 5 – Coleção Para Entender

VOLUME/TÍTULO	AUTOR	EDIÇÃO
1 – Ideologia	Ciro Marcondes Filho	1985
3 – Folclore	Cássia Frade	1991
5 – Cultura	Waldenyr Caldas	2008
9 – Democracia	Maria Cristina Castilho Costa	2001
? – O negro no Brasil de hoje	Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga	2006

Segundo Luiz Alves:

Paradidático é [nossa] bandeira forte. E a Coleção Para Entender? Ficou assim como marca, mas ela não era forjada em cima dessa marca. Os títulos não tinham a amarração de uma coleção. Não formamos coleções que nem as editoras

⁶⁹ Ver texto *Alice e o Camaleão* de Elio Gaspari (GASPARI et al, 2000).

formam. Nós aqui fazemos mais a obra do autor, trazemos o autor, não a coleção (...). Exemplo, a coleção Vaga-lume: duzentos autores escrevendo 200 coisas diferentes. Aqui, no Brasil, tem muito disso de coleção. Antes nós tínhamos várias coleções.

(...) A coleção é o próprio autor, e é coleção porque é exclusivo e porque eles têm 20 obras publicadas conosco. Não colocamos como algo fechado. E Para Entender estava em cima de uma tese (...) Essa coleção saiu com mais de 40 rótulos. Acabamos com isso.

Ao ser indagado sobre a mudança do título, ele responde:

É para tirar esse negócio de Para Entender. Mas ele [o texto] tem tanta força, o texto dele[s] [Munanga e Gomes] era tão forte, que deu força para que fizéssemos independente. Ele foi comprado para salas de leitura. (...) Uma coisa Para Entender (...) tirar esse Para Entender (ALVES, 2016).

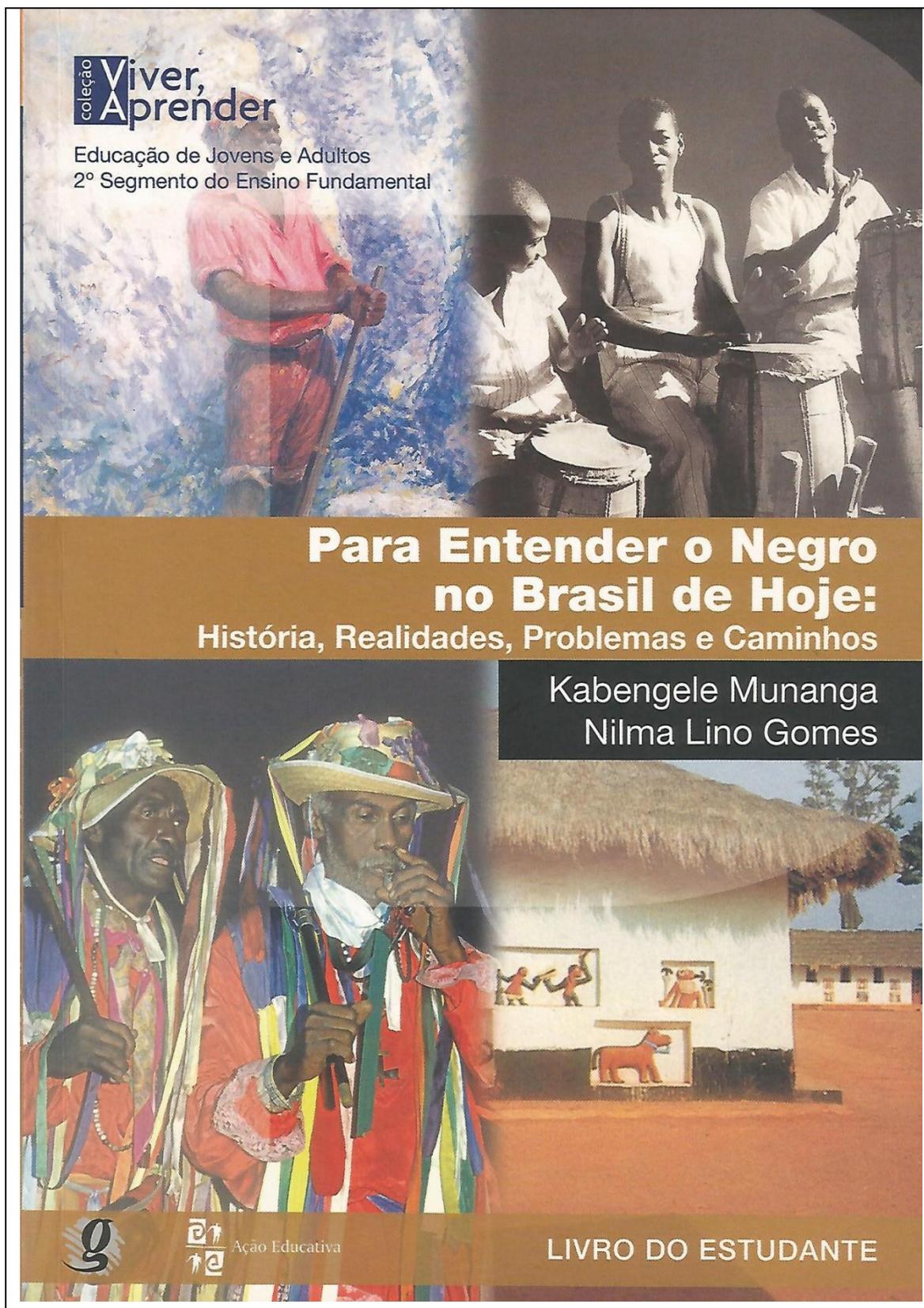
A pequena amostra de livros da Coleção Para Entender encontrada revela a heterogeneidade de títulos (inclusive com título como Cultura e Folclore que, *a priori*, se afastam de temas mais políticos), e as datas de publicação revelam a amplitude temporal que exprime o que Luiz Alves chamou de coleção aberta.

Portanto, na transformação do suporte em paradidático e sua mudança de título – *O negro no Brasil de hoje* –, são marcados dois vieses que se entrecruzam: um, pelo “aproveitamento” do início do título do didático ***Para entender o negro no Brasil de hoje*** para inseri-lo na coleção Para Entender; e outro pela retirada do *Para entender* do título para afastar a associação com a Coleção Para Entender, dando continuidade ao caráter de texto literário já apresentado no volume didático.

Assim, a transmutação ocorrida encontra respaldo tanto nos conceitos de Zamboni de estratégias editoriais de configurações de novas coleções e mudança de públicos (ZAMBONI, 1991), como no caráter engajado da editora presente em publicações que tratam de questões políticas contemporâneas de seu tempo revelando a preocupação de continuidade do volume em outro suporte. A transmutação do volume didático de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga em categoria paradidática simboliza o reconhecimento da qualidade dos textos desses autores pela editora, considerando que o volume original, como foi analisado, tem uma consistência forte do ponto de vista da autoria e dos estudos raciais. Por isso, já possui aspectos de paradidático, e acaba sendo inserido na categoria de forma independente do resto da Coleção 2.

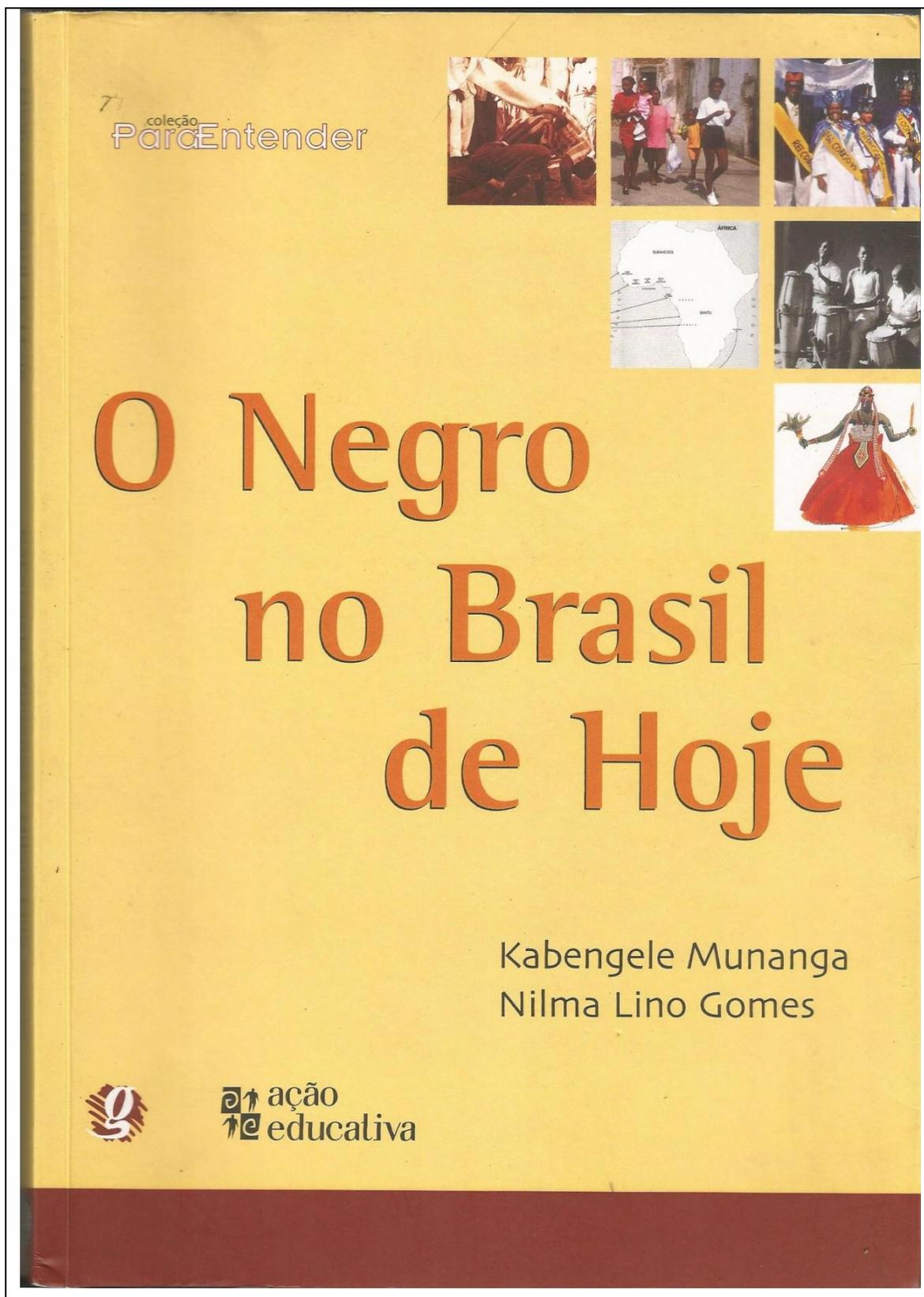
A seguir estão as duas capas dos dois suportes: a primeira, volume original da Coleção 2 (2004) e a segunda, da versão paradidática (2006).

Imagem 16 – Capa versão original (2004)



Fonte: MUNANGA, GOMES, 2004

Imagem 17 – Capa Paradidático (2006)



Fonte: MUNANGA; GOMES, 2006

Nota-se a diferença entre elas quanto às imagens inseridas a princípio pelo tamanho: enquanto na primeira as fotos são maiores, a segunda apresenta blocos de fotos bem pequenos no canto direito da capa. Somente uma das imagens se repete nas duas capas. Porém, todas elas aparecem em diferentes momentos ao longo do texto.

As capas apresentam semelhanças e diferenças que dialogam entre si: a disposição das fotos da segunda capa, embora seja do paradidático, remete a capas mais didatizadas, uma aproximação do suporte didático com a materialidade do paradidático e um contínuismo no que se refere à função do texto. Se assemelham pela qualidade do papel, pelo tamanho, conteúdo, à exceção do roteiro de estudos.

A Coleção 2 se baseava no uso autônomo do professorado com o objetivo de criarem suas aulas a partir de discussões geradoras e no rompimento com a ideia de livro didático como apoio do educador, possibilitando que este crie seu próprio percurso pedagógico. Proposta esta que está em consonância com o projeto de EJA defendido pela Ação Educativa e também com o conceito de paradidático defendido por algumas editoras de São Paulo (ZAMBONI, 1991: 24).

A concepção e utilização de paradidáticos, para alguns editores de São Paulo, tem a ver com uma proposta mais aberta e avançada de escola e de ensino, que não se restrinja aos manuais didáticos e ofereça aos alunos oportunidade de outras leituras. Com relação ao professor, cria-lhe a possibilidade de organizar o seu próprio currículo, imprimindo em seu trabalho dinâmica especial. Para isso a qualidade do texto é fundamental (ZAMBONI, 1991: 24).

Portanto o paradidático de 2006 toma feições importantes enfatizando a autoria de dois intelectuais em continuidade com o volume original e a Coleção 2 de 2004, idealizada pela Ação Educativa e pela Global Editora. Sua transmutação para o suporte paradidático é entendida a partir de duas vertentes: como literatura que, mesmo como volume didático, já indicava uma nova política educacional no que concerne à questão racial; e pela ampliação e redirecionamento dos leitores implícitos.

Se o suporte do texto transmutou-se para paradidático, ele assumiu *status* de texto literário voltado para questões contemporâneas da questão racial no Brasil. Com isso, o público, que antes era de estudantes e professores da EJA, foi ampliado. Mesmo que, como Luiz Alves menciona, algumas escolas o comprem para as chamadas Salas de Leitura, o público estudantil de EJA é um público que não é contumaz leitor e comprador de livros, ou por não possuir bagagem cultural ligada às vivências de leitura, ou por não possuir poder

aquisitivo para tal⁷⁰. Ademais, as salas de leitura no geral são pouco utilizadas e, no horário noturno – horário das turmas de EJA –, encontram-se ainda mais dificuldades para utilizá-las.

É possível dizer que os estudantes da EJA deixaram de ser o foco principal e que passaram a ser aqueles, sobretudo educadores, que precisam ou desejam se atualizar com a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Forte indício dessa mudança é o aparecimento do livro na bibliografia de concurso público para professores da cidade de São Paulo⁷¹. Isso é indicativo tanto da tentativa de transformá-lo em repertório bibliográfico dos educadores como de sua importância do ponto de vista formativo, pois, indicado para o concurso de professores, ele está dentro da bibliografia cujas referências são de ordem teórica, não didática. E, mesmo o concurso sendo do ano de 2007 – um ano depois do aparecimento do livro paradidático –, a referência é o volume *Para entender o negro no Brasil de hoje*, de 2004.

É importante ressaltar que essa é uma coleção realizada por especialistas da Educação de Jovens e Adultos, fruto de um longo processo de pesquisas, articulado a uma editora que garantiu certa liberdade editorial para produção em grandes tiragens e distribuição; e que o volume, posteriormente reeditado com cortes e transmutado em livro paradidático, foi escrito por dois cânones dos estudos africanos e afro-brasileiros.

De um lado, os conteúdos do volume didático original ganham *status* de obra de referência da questão racial tanto para a escola como para a sociedade em geral. Do outro, ao mesmo tempo em que se tornou livro paradidático, deixou de atingir o público escolar diretamente, e passou a atender um público de professores que, ou precisa desse material para se atualizar, ou já tem afinidade com o tema, ou está interessado em adquirir conhecimento. No entanto, foi reduzido o escopo de abordagens do livro diretamente com os educandos da EJA, pois estes têm pouco acesso à versão paradidática. Há indícios de que também os professores sentiram dificuldade de trabalhar com a Coleção 2 em sala.

Embora não haja documentos sobre a utilização desses livros pelos professores, os relatos de Vóvio, de Alves e do atual coordenador da coleção Viver, Aprender Roberto Catelli⁷² indicam a hesitação do seu uso pelos mesmos. “Os pressupostos deste projeto envolviam, dentre outras coisas, uma atuação mais autônoma do educador”, diz Catelli em

⁷⁰ De acordo com a Proposta Curricular para o segundo segmento do ensino fundamental de EJA, o público deste segmento é formado em grande parte por aqueles que, quando na faixa de 10 a 14 anos, evadiram-se por começarem a trabalhar quando deveriam estar cursando o segundo segmento do fundamental (BRASIL, 2002).

⁷¹ Ver <https://www.pconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-sao-paulo-sme-sp-1638-vagas> (último acesso 10/07/2016).

⁷² Roberto Catelli entrou na AE no ano de 2006.

entrevista (CATELLI, 2016), cujo fazer em sala de aula seria construído a partir de usos variados deste material. Cláudia Vóvio, inclusive, relata utilizações dos livros feitas por professores de outros estados que fizeram trabalhos muito bons. Porém, de uma maneira geral, suas falas mostram que a Coleção 2 ofereceu dificuldades em seu uso nas escolas. Claudia Vóvio relata um episódio que corrobora esta ideia: o guilhotinamento dos livros da Coleção 2 que estavam estacionados na editora (VÓVIO, 2016).

Luiz Alves diz sobre a Coleção 2:

Foi um fracasso para nós porque o material era muito acima do exigido. O exigido é sempre qualidade dentro dos parâmetros educacionais. Mas o que aconteceu foi que para essas séries o nosso material foi muito acima do padrão (ALVES, 2016).

Embora não tenhamos dados acerca das tiragens nem das vendas, e não se pode ter certeza sobre o fracasso econômico, é revelador nas falas dos entrevistados – Roberto Catelli, Claudia Vóvio e Luiz Alves – a percepção das dificuldades de apropriação do texto por parte do público-leitor implícito.

Acompanhando a distribuição dos livros pelas escolas, houve seminários pelo Brasil para divulgação da Coleção 2. Esses seminários consistiam em palestras ofertadas pela Ação Educativa e pela Global Editora a grupos de professores com intuito de orientar a utilização do material.

Documentos produzidos pela AE demonstram a organização destes seminários ao longo dos anos 2005 e 2006.

Tabela 6 – Seminários da Coleção 2 (2005/2006)

Atividade	Promotor	Data	Carga horária	Local	Nº de Turmas	Total de participantes	Descrição participantes
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	07 a 09 de março de 2005	40 h	SEE- Águas de Lindoia	5	200 pessoas	Professores e coordenadores da rede estadual de educação
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	27 a 29 de setembro de 2005	42 h	SME - Natal	3	220 pessoas	Professores e coordenadores da rede municipal de educação

Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	03 de dezembro de 2005	6 h	SME- Itapeverica da Serra	1	09 pessoas	Professores e coordenadores da rede municipal de educação
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	13 a 16 de dezembro de 2005	96 h	SEE - Goiás	3	200 pessoas	Professores e coordenadores da rede estadual de educação
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	09 e 10 de fevereiro de 2006	40h	SME - Praia Grande, Itanhaém e Peruíbe	5	98 pessoas	Professores e coordenadores da rede estadual de educação
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	18 de fevereiro de 2006	5h	SME - Santos	1	40 pessoas	Professores e coordenadores da rede municipal de educação
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	22 de fevereiro de 2006	12h	SME - Campinas	3	120 pessoas	Professores e coordenadores da rede municipal de educação
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	02 e 03 de março de 2006	19h	SME - Ribeirão Preto	3	150 pessoas	Professores e coordenadores da rede estadual de educação
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	06 a 20 de março	208h	SME - São Paulo		2400 pessoas	Professores e coordenadores da rede municipal de educação
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	17 e 18 de abril de 2006	11h	SME - Maceió	1	40 pessoas	Professores e coordenadores da rede municipal de educação
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	12 de maio de 2006	16h	SME - Londrina	2	95 pessoas	Professores e coordenadores da rede municipal de educação

Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	26, 27 e 31 de julho de 2006	16h	SME - Olinda	2	100 pessoas	Professores e coordenadores da rede municipal de educação
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	22 e 29 de julho e 05 de agosto	84h	SME - São Bernardo do Campo	7	178 pessoas	Professores e coordenadores da rede municipal de educação
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	28 de agosto a 14 de novembro de 2006	132h	SME - São Paulo	33	5474 pessoas	Professores, coordenadores pedagógicos e supervisores da rede municipal de educação
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	19 e 26 de agosto de 2006	a definir	SME - Osasco		131 pessoas	Professores e coordenadores da rede municipal de educação
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	14 e 15 de setembro de 2006	a definir	SME - Belo Horizonte			
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	à definir	a definir	SME - Rio Real			
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	à definir	a definir	SME - Sto Antônio de Pádua			
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	à definir	a definir	SME - Piauí			
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	à definir	a definir	SME - Itatiba			

Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	à definir	a definir	SME - Santa Parnaíba			
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	à definir	a definir	SME - Bertioga			
Seminário de divulgação da coleção Viver, Aprender	Ação Educativa / Global Editora	à definir	a definir	SEE - Rio de Janeiro			

Fonte: Acervo pessoal de Claudia Vóvio

Estão contabilizados quatro seminários em 2005, totalizando 629 pessoas de três estados distintos e dez seminários em 2006, atendendo a 8.695 pessoas em cidades de cinco estados distintos, sendo a maior parte dessas pessoas da cidade de São Paulo. Existem nove seminários planejados mas que não tiveram indicação de realização. Esses seminários foram realizados majoritariamente pelos ativistas da ONG e em alguns casos contaram com a participação dos próprios autores da Coleção 2, como declarado por Vóvio (2016).

O ano de 2006, com um número expressivo de seminários ⁷³, demonstra o esforço realizado tanto pela Global Editora como pela Ação Educativa para a circulação do material. Esforço esse que se consubstanciou na vontade de distribuição do livro – vide nova edição, ainda que reduzida – e no incentivo à formação dos professores para sua utilização.

Tal afirmação encontra respaldo na quantidade de horas atribuídas a essas atividades de formações, consideradas espaços privilegiados pela importância do ponto de vista da tradição da Viver, Aprender e do interesse dos profissionais em receber a formação da Ação Educativa.

Ainda na categoria de material didático, o texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* sofreu redução na 2ª edição de 2006 em relação ao volume original de 2004, com cortes significativos de conteúdo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. O texto que contava com 254 páginas passou para 172. Os cortes são analisados mais detalhadamente no capítulo 3.

⁷³ A entrevistada Claudia Vóvio, ao referir-se aos seminários, faz uma observação quanto ao expressivo número de horas, que caracteriza mais uma formação do que um seminário.

Sobre os processos de edição, conta-se com Munakata (1997) para elucidar a compreensão dos cortes não somente a partir da editora, usando uma fórmula unilateral de investigação da ideia de enxugamento dos gastos da publicação. Vóvio no trecho abaixo reafirma a complexidade do editorial da Coleção 2:

Foi um trabalho grande dos autores. E de muito vai e volta. Eles fazem uma proposta, criam um sumário para o livro, os editores lêem, comentam, devolvem. Aí começam a produzir os textos, que vão e voltam. Foram muitas idas e vindas para os autores, antes de enviarmos para Global. Então, quando o texto seguia, a Global tinha um trabalho de edição e projeto gráfico lá. **A Global cuidava de uma parte da edição** (VÓVIO, 2016) (grifo nosso).

Tendo em vista a tese de Munakata (1997) ponderando a “autoria” das editoras, no caso da Coleção 2, a mediação da Ação Educativa permitia um contato editora-autores e também a negociação sobre determinados usos de imagem, os custos envolvidos nelas, as necessidades de todos os agentes do processo.

Novamente, a versão reduzida não pode ser entendida unicamente como estratégia editorial desvinculada da ação autoral. Em entrevista com a autora do texto Nilma Lino Gomes, ela conta sobre o processo de fabricação do livro e a sua importância para aquele momento:

A proposta do livro veio da Ação Educativa, particularmente da Claudia [Vóvio] que fazia a coordenação de toda a coleção Viver, Aprender. Nós tínhamos acabado de ter a sanção da lei 10.639 que foi de 2003 e o livro saiu em 2004. Naquele momento, todo mundo que trabalhava com educação e relações raciais ou quem trabalhava com educação, mas tinha uma sensibilidade com as questões raciais, todo mundo ficou muito empolgado com a sanção da lei, da alteração da LDB, e faltava, naquele momento, muito mais do que hoje: material pedagógico, material didático que trabalhasse com o tema... Porque o grande desafio naquele momento era o que as escolas começaram a perguntar: mas como?, qual material?, como usar? [Teria] curso de formação de professores?, [e] as licenciaturas?, [e] os cursos de pedagogia? Porque, embora fosse uma demanda muito antiga do movimento negro que os currículos escolares tivessem a discussão de história africana e cultura afro-brasileira, ainda era alguma coisa muito centrada ou nos militantes, ou nos pesquisadores ativistas ou não, mas que trabalhavam com o tema. Pouquíssimos historiadores no Brasil trabalhavam com história da África, muito material era material em língua inglesa, em língua francesa, muito caro todo o processo da compra, ou também não tinha tanto interesse assim em tradução pelas editoras, de traduzir esses materiais. Foi um momento muito rico aquele de 2003, 2004, 2005. Acho que até 2006 foi um ano de muita profusão, assim, da legislação, principalmente porque em 2004 o CNE então solta o parecer da professora Petronilha [Beatriz Gonçalves e Silva] e a resolução também que é a 01/2004. O parecer é o 03/2004, e dava orientações também de como trabalhar com a questão racial, como trabalhar com a questão africana.
(...)

São muitas questões que têm em torno da legislação e nesses anos de 2003, 2004, 2005 teve muito debate pelo entendimento do que de fato aquela alteração da LDB significava para a educação brasileira. E, nesse momento então, para os nossos contatos já acadêmicos e de relações pessoais e tudo, tinha um grupo de colegas

minhas que trabalhavam na Ação Educativa. A Claudia era uma delas, e também a Maurilane [Biccas] que hoje está na USP, trabalhava na Ação Educativa, trabalhou lá durante muito tempo. Elas, tendo mais contato comigo e ouvindo falar da lei e tudo mais, perceberam que tinha uma lacuna no campo da educação de jovens e adultos em relação a esse tema e eu sempre que podia, também fazia esses alertas (GOMES, 2016).

Complementa a análise do momento a percepção daquela conjuntura política em que tais transmutações aconteceram. Os anos de 2005 a 2007 são o período em que o MEC deu continuidade a uma série de ações voltadas para a implementação da Lei 10.639/03. Dentre elas destacamos a publicação da Coleção Educação Para Todos que, dos 37 títulos lançados, teve sete referentes à Lei 10.639/03 e à educação antirracista e três sobre educação de jovens e adultos e educação popular⁷⁴.

A SECAD/MEC, em 2006, lança as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*, publicação importante que comporá o rol da sustentação teórica da Lei 10.639/03 e se organiza de acordo com os segmentos da educação, incluindo educação quilombola, educação superior e educação de jovens e adultos.

Essas ações expressam a pressão e a força do movimento negro frente a mudanças nas políticas públicas para o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras imbricadas com a questão da educação de jovens e adultos e confirma argumentos de Nilma Lino Gomes quanto à capacidade do movimento negro em ressignificar conceitos e políticas públicas:

Domingues (2008), ao tematizar as ações desencadeadas pelo movimento negro, afirma que o pós-Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, são um período marcante para o futuro dos negros brasileiros. Deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam em um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho (GOMES, 2012: 736).

Essas lutas ancestrais chegam até a publicação do *Para entender o negro no Brasil* e compreendem que as mudanças nas políticas públicas refletem a criação de material didático

⁷⁴ Os títulos relacionados à questão racial são: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003* (volume 2); *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas* (volume 5); *História da educação do negro e outras histórias* (volume 6); *Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola* (volume 9); *O programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti-racista* (volume 29); *Acesso e permanência da população negra no ensino superior* (volume 30); *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03* (volume 36). Os títulos relacionados à EJA: *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004* (volume 1); *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos* (volume 3); *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas* (volume 4).

adequado para este público específico. No entanto, mesmo como didático, o texto em questão se aproximou do texto acadêmico, porém sem perder seu objetivo formador dentro de um contexto muito intenso da discussão racial.

O volume original foi inclusive sugerido como bibliografia em concurso para professores da cidade de São Paulo no ano de 2007, um ano depois do lançamento do paradidático. No entanto, a referência que aparece no edital é a do volume didático. Isso significa que ele ficou em circulação nas escolas pelo menos até 2007. E sua reedição reduzida pode ter ajudado no processo de manutenção do volume didático nas escolas enquanto sua transformação em paradidático permitiu a comercialização desse texto que como coleção Viver, Aprender não era possível.

Apesar de ser um livro voltado para EJA, a gente recebe retornos de pessoas que estão na graduação, que falaram que trabalharam com o livro, que o professor ou professora apresentou o livro também... igual no seu caso, pesquisadores e pesquisadoras que se voltam para ler o material, para analisar o material.

Embora ele tenha sido pensado como didático, hoje a editora foi fazendo uma série de transformações e ele virou um livro paradidático, o que nesse caso é uma pena, porque a gente acha que, sendo didático, ele, por exemplo, entraria no rol das principais indicações do currículo, da adoção para dentro da escola. Mas não é uma perda total, porque como paradidático ele também tem sido usado, e ampliou [seu uso] também porque, como paradidático, várias pessoas, como eu falava antes, estudantes de graduação, etc, etc, buscam o material. Assim como professores também buscam como material de pesquisa.

E quando ele ficava como didático, mesmo que pudesse ser usado como um paradidático, o fato de falar que é um material didático parece que já restringia. Então tem prós e contras nesse processo aí de como o livro hoje é comercializado, é divulgado etc.

Nós fizemos essa primeira versão, ela ficou muito maior do que os outros livros da coletânea, mas a Ação Educativa compreendeu que tinha que ser assim mesmo, que não devia ter cortes. A editora também compreendeu e até mesmo esse tamanho dele proporcionou que a editora depois pudesse fazer edições mais revisadas e menores também e nós sabemos que, para a editora, isso tem a ver com custo, tem a ver com venda.

Teve uma mudança também na coleção Viver, Aprender, com alguns outros títulos e aí nós fomos consultados falando que ia ter uma mudança na coleção, que não só o nosso livro, mas que outros livros da coleção tiveram uma redução assim. E aí mostraram como seria o nosso e aí nem eu nem Kabê vimos qualquer tipo de problema nisso, porque era: ou retirava o livro ou deixava o livro e passava por essas transformações que a coleção estava passando pela editora. E nós achamos que por bem era melhor deixar o livro circular, não retirar o livro. Até porque, se nós retirássemos o livro, mesmo dentro de regra contratual e tudo mais, nós também iríamos impedir a circulação desse material. E a editora é uma grande editora, que tem uma venda significativa, nós temos poucas condições de materiais que trabalham com a questão racial de entrar para as grandes editoras e fazer essa circulação. Tudo isso a gente tinha que pensar, né? Pensar politicamente também. **Porque o nosso objetivo, como eu falei, é uma produção pedagógica e política.** Política no sentido de atender a legislação e de compreender como que é difícil essa temática entrar nesse campo do material didático, do material paradidático, numa editora de grande circulação. Então nós sabemos que isso consegue de alguma forma chegar perto de estudantes, de profissionais da educação, isso facilita essa entrada

que uma editora muito pequenininha, muito local não conseguiria, talvez. Então é por aí (GOMES, 2016) (grifo nosso).

Dessa forma, o lançamento da 2ª edição reduzida pode indicar a vontade de que esse texto circulasse. Também os seminários realizados em 2005 e a extensa programação para 2006 indicam essa vontade.

A versão reduzida será utilizada nas demais versões estudadas, ou seja, o texto reduzido em 2004 foi o mesmo que compôs o livro unificado estudado a seguir.

2.4 – De volume a capítulo, de EJA a aceleração

No ano de 2007, a Coleção 2 da Viver, Aprender passou por nova transfiguração: de coleção com 11 volumes, foi editada como um Viver, Aprender Unificado composto por quatro volumes. Na contracapa dos volumes, a explicação:

Ação Educativa e Global Editora estão unificando a Coleção Viver, Aprender para atender às necessidades do projeto de aceleração da aprendizagem de estudantes que cursam o segundo segmento do ensino fundamental.

Trata-se de quatro volumes, sendo dois para 6º e 7º anos e dois para 8º e 9º anos.

Para os 6º e 7º anos, um volume é voltado para os conteúdos de Linguagem e Matemática e outro, temático, voltado para os seguintes temas: A cidade e o urbano no mundo atual, Trabalhadores em movimento e Saúde e qualidade de vida.

Para os 8º e 9º anos, um volume é voltado para os conteúdos de Linguagem e Matemática e outro temático, voltado para os seguintes temas: Para entender o negro no Brasil de hoje, Tecnologias e sociedade no Brasil contemporâneo e Ver palavras, ler imagens (GIANSANTE et al, 2007).

A edição unificada que passou a conter o agora capítulo *Para entender o negro no Brasil de hoje* constitui-se de três capítulos que compunham a Coleção 2 em forma de volume: *Para entender o negro no Brasil de hoje*, *Tecnologias e sociedade no Brasil contemporâneo* e *Ver palavras, ler imagens* - sem roteiro de atividade e com a seguinte capa:

Imagem 18 – Capa versão unificada (2007)



Fonte: MUNANGA et al., 2007.

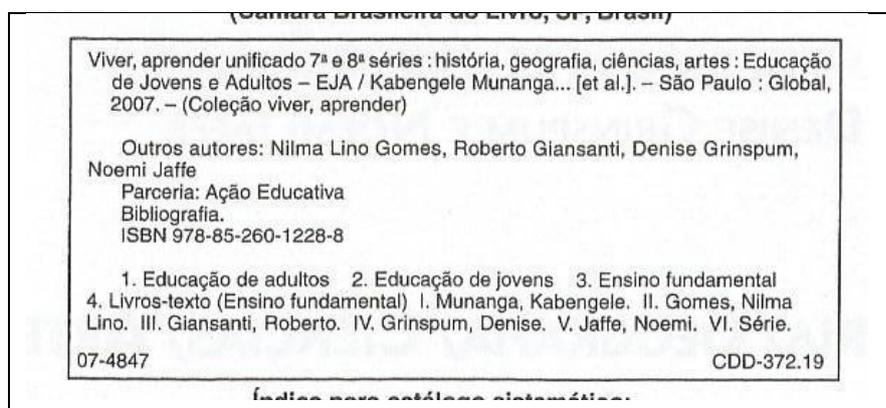
Foram encontradas duas outras edições unificadas, porém, desta vez, voltadas às classes de aceleração⁷⁵, especificamente parte do Projeto Acelerar para Vencer.

Tabela 7 – Versões unificadas

VOLUMES COMPILADOS	SECRETARIA	ANO
Para entender o negro no Brasil de hoje Tecnologias e sociedade no Brasil contemporâneo Ver palavras, ler imagens	-	2007
	MG	2008
Para entender o negro no Brasil de hoje Tecnologias e sociedade no Brasil contemporâneo Saúde e qualidade de vida Ver palavras, ler imagens	MG	2009

No entanto, a publicação do ano de 2007 realizada pela Ação Educativa com a Global Editora está dissociada da aceleração de aprendizagem e, na capa, permanece o escrito EJA – Educação de Jovens e Adultos. É possível que este texto tenha sido um piloto para as outras publicações de aceleração da aprendizagem, já que estas foram demandas de governos. A evidência desta constatação encontra-se na folha de rosto no local destinado à referência do livro:

Imagem 19 – Quadro referência da folha de rosto (2007)



Fonte: MUNANGA et al, 2007.

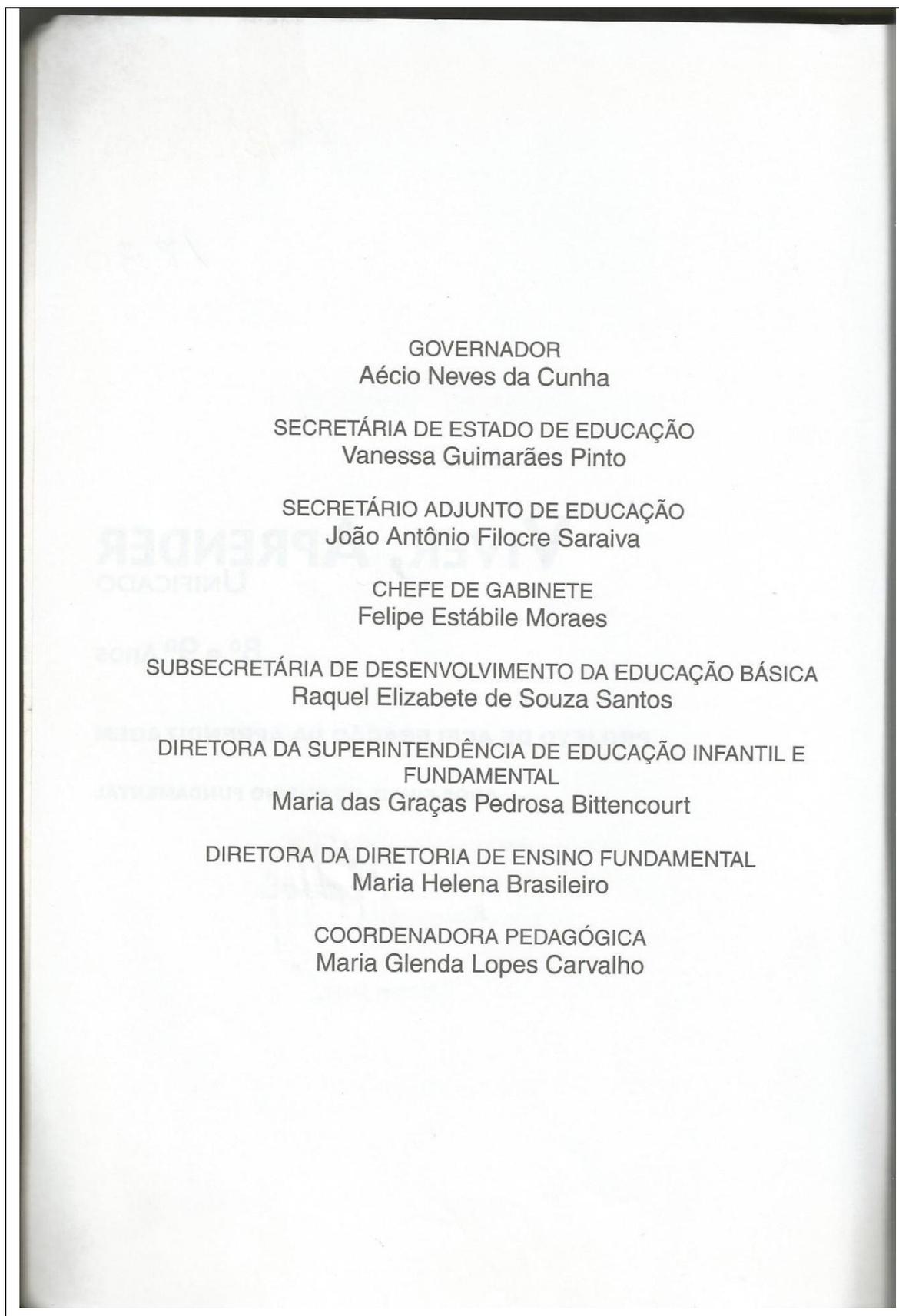
⁷⁵ Não foi possível investigar todas as capas lançadas sob a forma de volume unificado, mas sabe-se que houve pelo menos outra secretaria de educação que demandou este volume para a Global Editora e Ação Educativa, mas que não foi possível identificar.

Nas duas edições voltadas para as classes de aceleração, a referência do livro remete à publicação de 2007.

Corrobora essa premissa o fato de que, no livro de 2009 (capa azul), embora haja a inclusão de um novo capítulo – o antigo volume *Saúde e qualidade de vida* –, a referência da folha de rosto permanece a mesma, idêntica à apresentada acima.

Essas publicações voltadas para classes de aceleração da aprendizagem, foram demandas da Secretaria de Educação de Minas Gerais, e foram deixados para elas o encargo com as capas e eventuais reorganizações de capítulo (como a do volume *Saúde*) e as folhas de rosto relacionadas ao governo do Estado de Minas Gerais.

Imagem 20 – Folha de rosto (2008)



Fonte: MUNANGA et al, 2008

Imagem 21 – Folha de rosto (2008)

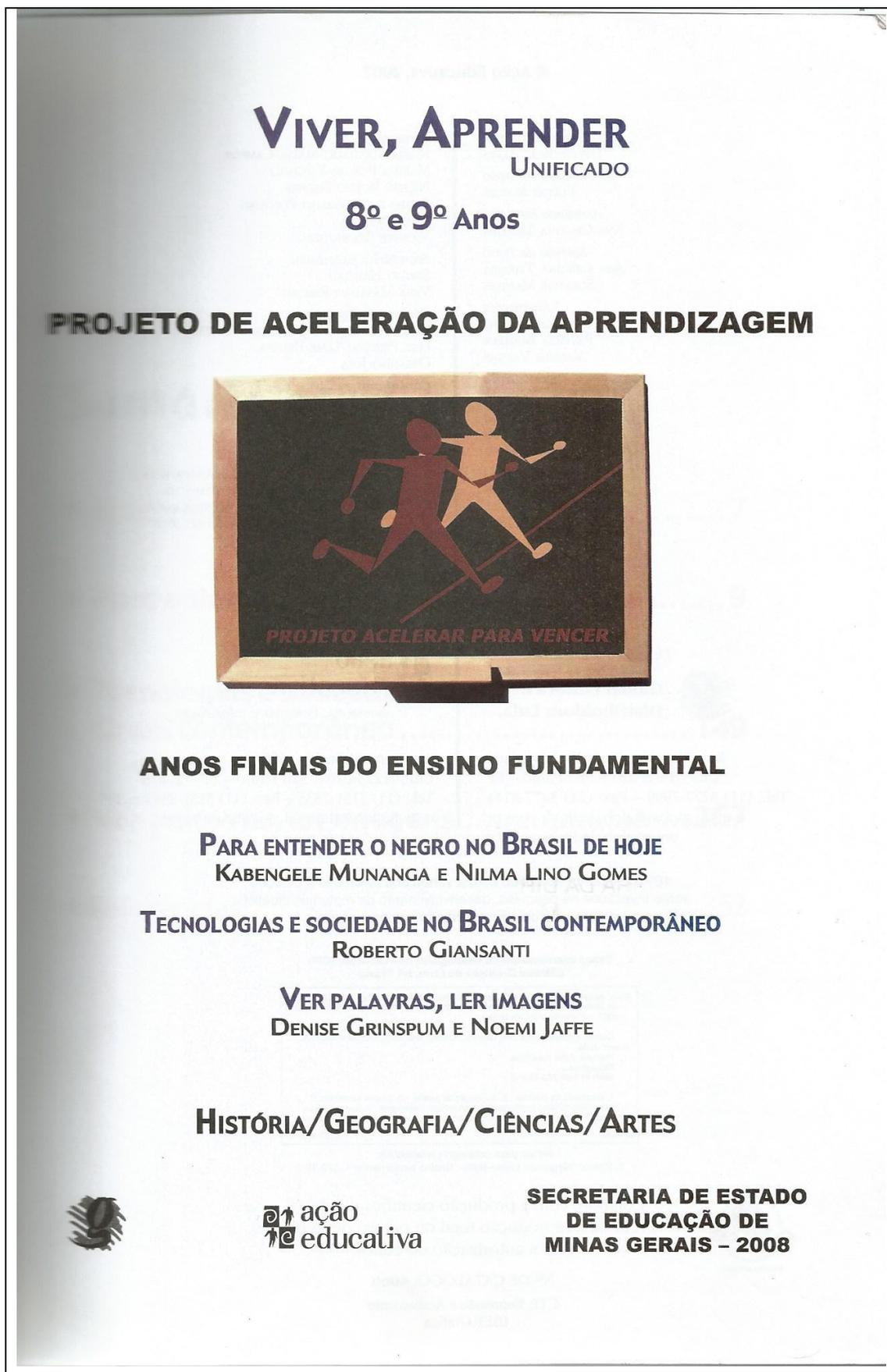
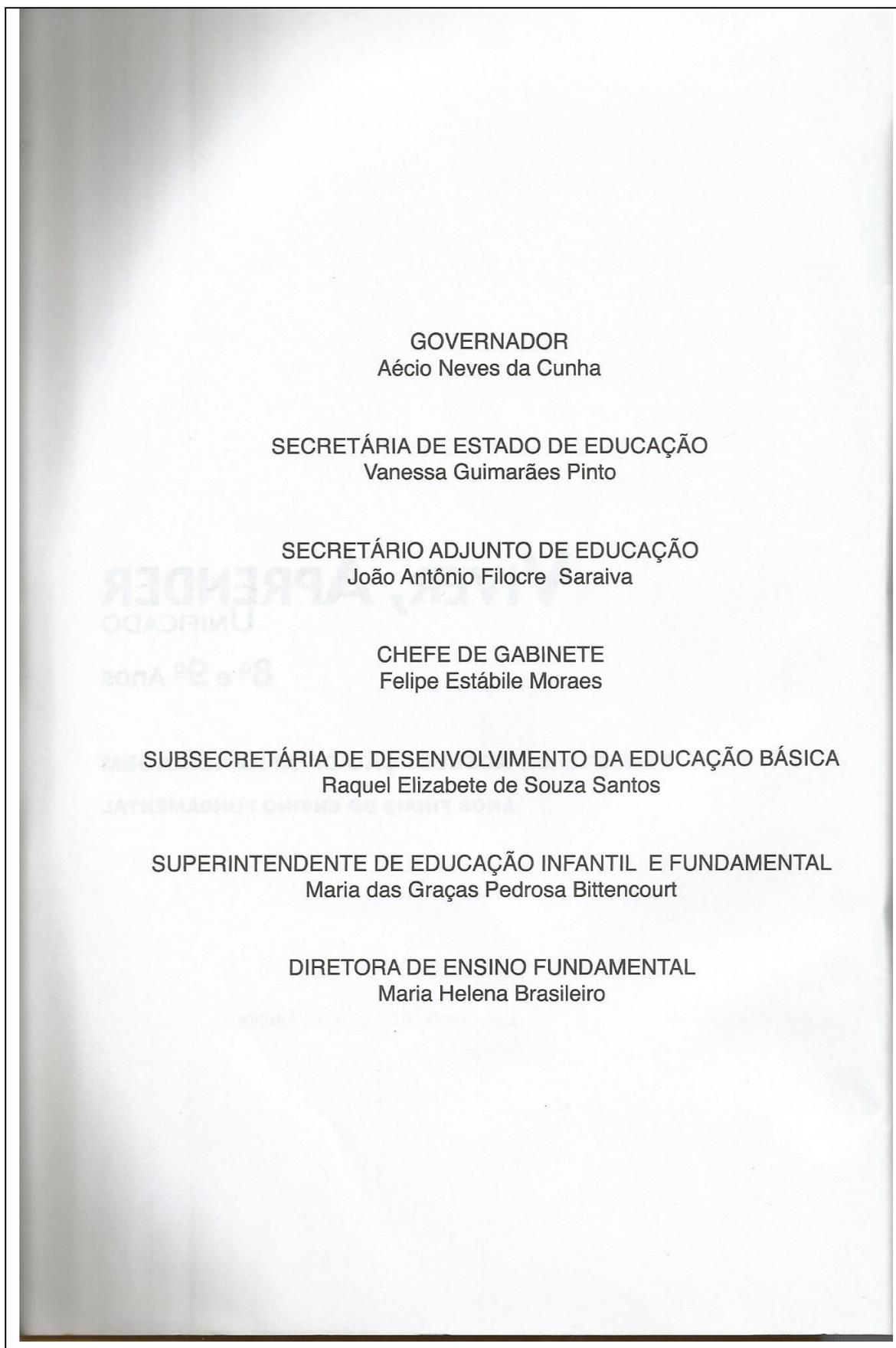
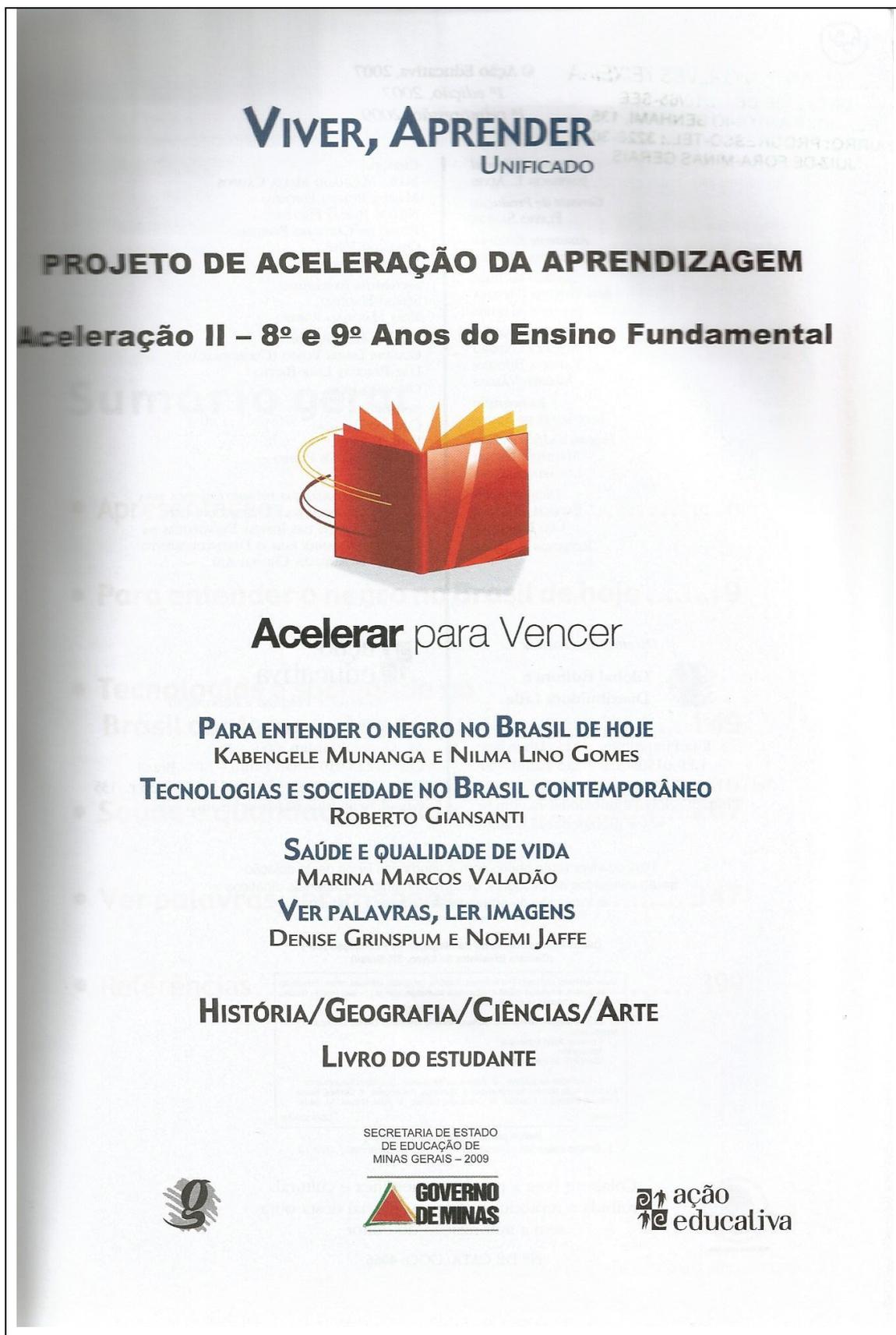


Imagem 22 – Folha de rosto (2009)



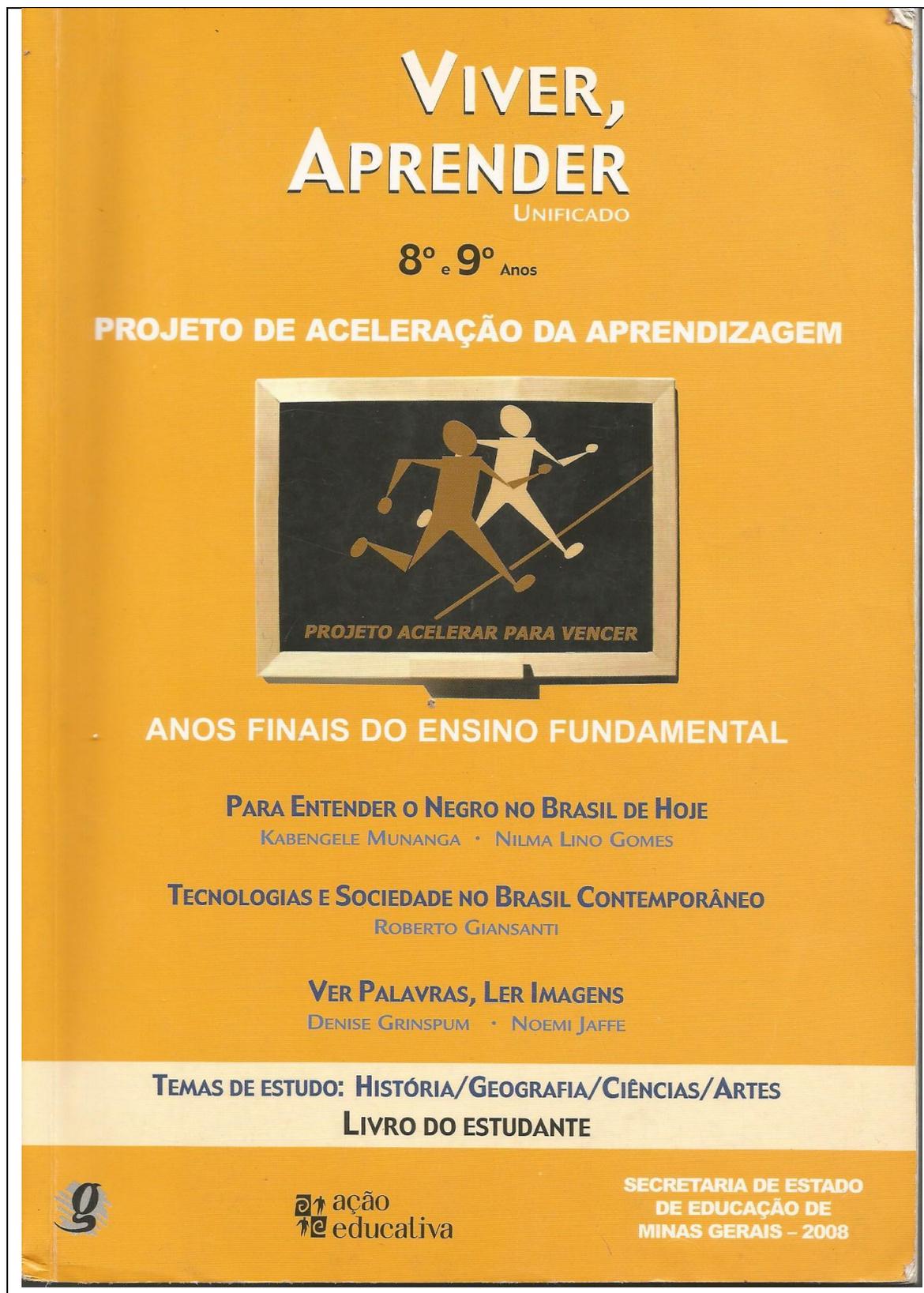
Fonte: MUNANGA et al, 2009.

Imagem 23 – Folha de rosto (2009)



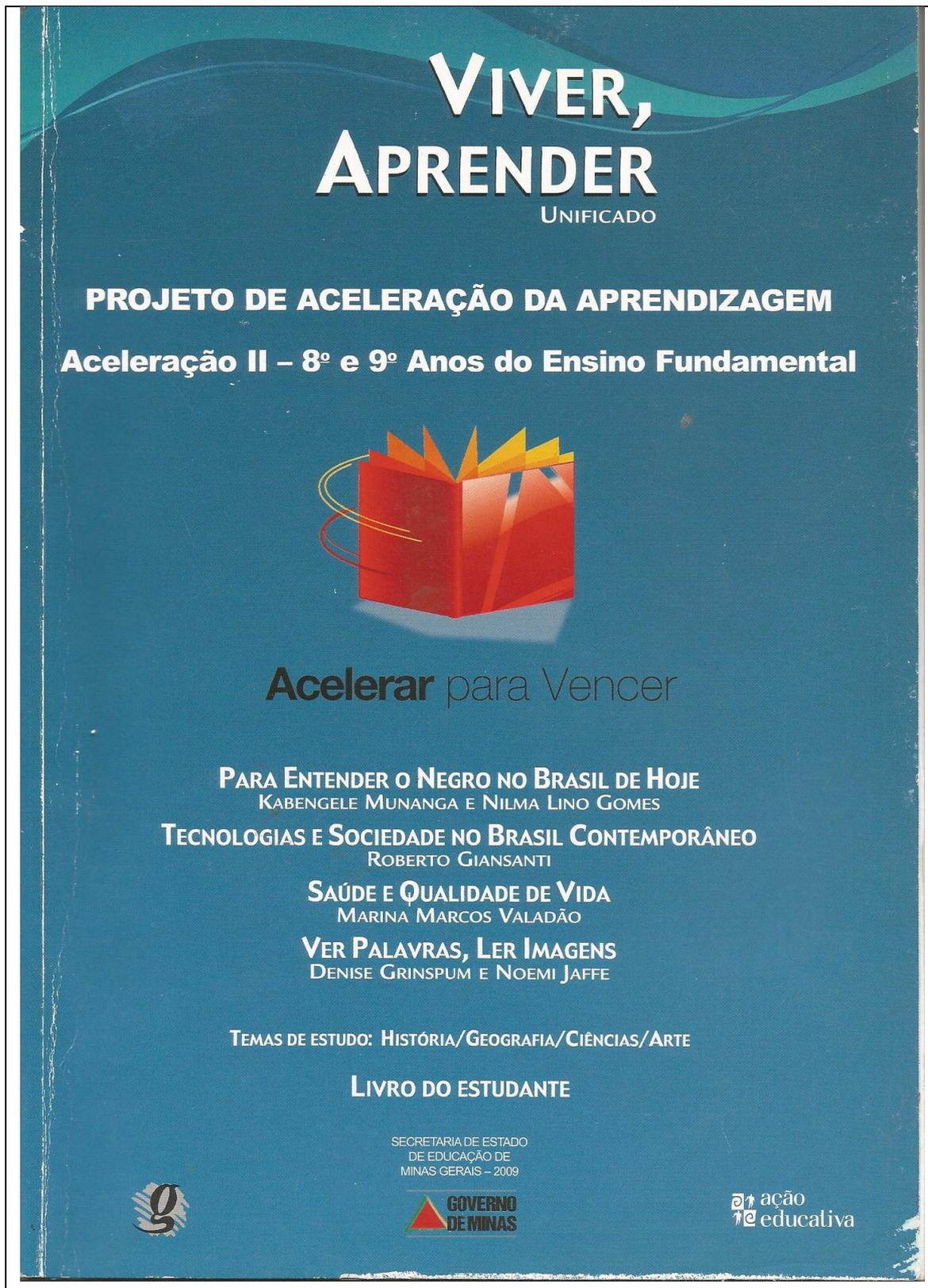
Os lançamentos de 2008 e 2009 então se deram por encomenda e foram distribuídas para as classes de aceleração do Projeto Acelerar para Vencer, cujas capas se apresentam de forma padrão e mudam de cores ou têm variações apenas de pequenos detalhes, conforme o que se vê a seguir:

Imagem 24 – Capa versão unificada (2008)



Fonte: MUNANGA et al, 2008

Imagem 25 – Capa versão unificada (2009)



Fonte: MUNANGA et al, 2009

O Projeto Acelerar para Vencer (PAV) foi lançado em Minas Gerais pelo então governador Aécio Neves e suas peculiaridades se concentram em ser um projeto voltado para recuperar a defasagem idade-série do ensino fundamental de até dois anos em áreas atingidas por grande desigualdade social:

O projeto *Acelerar para Vencer – PAV* foi criado em 2008, durante o governo de Aécio Neves (PSDB), governo este comprometido com a propagação dos ideários neoliberais do chamado “Estado Mínimo”. Inicialmente o programa foi destinado a 212 Municípios do Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce. **Convém ressaltar, que as regiões para as quais se destinaram primeiramente o projeto são consideradas do ponto de vista do capital e do Estado, como locais “atrasados”, com baixo nível de “desenvolvimento” em comparação a outras regiões do estado de Minas Gerais e do país.** Atualmente está em desenvolvimento em muitos Municípios mineiros (MANSO & MARSICANO, s/d: 2) (grifo nosso).

Na bibliografia encontrada sobre a estruturação deste projeto, foram encontrados críticas contra a forma pela qual o projeto é instaurado:

Dessa forma, a Secretaria de Educação espera corrigir o fluxo de matrículas, superando a questão do fracasso escolar, mas o que podemos observar da análise dos documentos é que esse Projeto não leva em consideração a desigualdade social e os mecanismos internos da escola. Não basta, pois, universalizar o ingresso e a saída de toda criança da escola. É preciso dar um salto de qualidade necessário e comprometer a escola com o processo de inclusão social, diminuindo as desigualdades sociais (MANSO & MARSICANO, s/d: 3) (grifo nosso).

As críticas também se direcionam ao material didático destinado pelo governo às escolas no que tange tanto à sua proposta quanto ao número reduzido de edições que não alcançaram todos os alunos:

O material didático oferecido pela SEE/MG é insuficiente, **além de oferecer o mínimo em termos de conteúdo para os alunos.** As bases pedagógicas de avaliação e recursos didáticos ficam por conta dos professores que têm o compromisso de aprovarem a todo custo os alunos matriculados no Projeto “Acelerar para Vencer” (MANSO & MARSICANO, s/d: 11) (grifo nosso).

Em outro estudo:

Para a maioria dos entrevistados, os atores envolvidos não foram bem instrumentalizados. O material didático, por exemplo, não apresenta uma sequência didática nas atividades propostas no livro. Muitos afirmaram que os exercícios são difíceis e pouco desafiadores. Apesar de concordarem que existe uma progressão de complexidade nas propostas, e que de certa forma, os livros direcionam para um trabalho interdisciplinar, para a maior parte dos respondentes, os textos são muito

extensos em quase todos os livros, **com temas mais voltados para o aluno trabalhador, um pouco fora da realidade da maioria dos alunos do Projeto. Além disso, um único tema praticamente abarca todo um semestre (Ex.: 8ª série, em História, o tema “cultura negra”)**; para grande parte dos respondentes (80%) o texto apresenta palavras fortes e, às vezes, “chulas”, em alguns textos (BARBOSA, 2012: 50).

As diferentes bibliografias confirmam a não-aceitação do livro unificado pelos professores:

Por meio da observação direta e pelas entrevistas na Escola Delta, foi possível confirmar que os professores não utilizam os livros didáticos específicos do PAV. Estes são substituídos pelos livros do ensino regular. Para o 1º período são utilizados os livros do 6º e 7º anos e para o 2º período os livros do 8º e 9º, trabalhando com um livro a cada semestre. Nas entrevistas todos relataram que os livros do PAV são inadequados, com justificativas variadas, seja por apresentar propostas direcionadas a outras regiões⁷⁶, pelos textos densos, pela presença de “palavrões”, entre outras.

(...)

Os livros foram distribuídos apenas no primeiro ano de implantação do projeto nas escolas da SRE/SJDR e o número foi insuficiente para todos os alunos, sendo necessário nos anos posteriores fazer remanejamento para escolas que estavam iniciando a implementação. Este foi também um problema citado pelos professores. “Teve turma que nem recebeu os livros” (E6, 2012). A coordenadora regional do PAV confirmou que os livros didáticos foram disponibilizados para as escolas somente em 2009 e foram insuficientes. Nos anos posteriores não houve reposição. Mas, segundo ela, parece que a falta dos livros não era um problema para as escolas, pois os professores avaliaram de forma negativa este material didático, **alegando que os textos eram muito acima da capacidade de compreensão dos alunos**, e mesmo as escolas que receberam não usaram (ANE1) (BARBOSA, 2011: 101) (grifo nosso).

A questão da apropriação do texto proposta por Chartier encontra aqui sua maior relevância. Projeto imposto pelo governo, que realiza compras insuficientes de material, este material é transfigurado quanto aos seus possíveis usos e sentidos e, ao ser apresentado às escolas, não realiza trabalho comprometido com a comunidade escolar. Este é o cenário da apropriação do texto pelo governo de Minas Gerais para as classes de alfabetização, “processo por intermédio do qual é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação [para o texto] (CHARTIER, 2002: 24)”.

O deslocamento de um texto fruto de pesquisa e voltado para implementação de políticas públicas de EJA para um projeto de aceleração evidencia princípios dessas duas áreas que se diferenciam profundamente. Embora historicamente elas tenham se imbricado, principalmente com a instauração da ditadura civil-militar e o advento do Mobral⁷⁷, dentro da

⁷⁶ Encontra-se menção à execução do PAV na região Norte do país, sem mais detalhes.

⁷⁷ É preciso mencionar que houve inúmeros programas de correção de defasagem idade-série antes do PAV, porém não serão tratados neste trabalho.

concepção defendida tanto pelas Propostas Curriculares de Suplência II (AÇÃO EDUCATIVA, 1999) como pela Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002), as classes de aceleração, tal qual propostas pelo governo mineiro em 2008⁷⁸, envolvem marcos pedagógicos distintos.

Buscamos quais impactos essa transformação conceitual de EJA para Projeto de Aceleração de Aprendizagem podem trazer para o agora capítulo. A começar pela característica das crianças e dos jovens intitulados defasados. De acordo com Maria Amábile, é uma juventude que, “na faixa de 15 a 17 anos, vive nas periferias das grandes cidades, excluída do trabalho e marcada por discriminação étnica, racial e de gênero (MANSUTTI, 2011: 65)”.

Portanto, a primeira crítica a respeito do Projeto Acelerar para Vencer é o fato de o governo não considerar os sujeitos do Ensino Fundamental nem o lugar de onde são. Lugar esse – região do Norte de Minas – associado somente com a profunda pobreza. Tal afirmativa pode se enquadrar na concepção de Boaventura Sousa Santos quando este fala sobre a hierarquia dos saberes e de como existem saberes que estão fora do lugar do conhecimento (SOUSA, 2010). Voltado para a recuperação dos alunos que estão em defasagem idade-série, o Projeto de Aceleração de Aprendizagem é criticado como uma imposição na tentativa de transpor conhecimento e ao mesmo tempo assegurar que os conteúdos julgados fundamentais para aqueles sujeitos sejam desenvolvidos em menor tempo.

No entanto, ao fazer a crítica sobre o livro didático, Manso e Marsicano referem-se à falta de conteúdo dos livros indicados. Levando em consideração sua postura sobre os sujeitos do Ensino Fundamental daquela região, essa crítica acaba por reforçar a concepção do ensino regular cuja

visão predominante que a sociedade - e a própria escola - têm de si a vê como instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos cuja função é garantir aos alunos o acesso ao conhecimento. E para tanto, de modo geral, concebe-se o projeto de ensino-aprendizagem numa homogeneidade de ritmos e formas organizativas, independentemente da origem social, das idades, das experiências vividas pelos alunos (MANSUTTI, 2011: 67).

⁷⁸ Ver MINAS GERAIS. SEE/MG. **Documento Base**. Projeto Estruturador Aceleração da Aprendizagem do Norte de Minas Gerais, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, 2008a e MINAS GERAIS. SEE/MG. **Resolução nº 1.033, de 17/01/2008**. Dispõe sobre a implementação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Acelerar para Vencer”, para alunos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais, 2008b.

Quando Barbosa problematiza a questão de o livro voltar-se aos trabalhadores e à temática racial, ocupando todo um semestre, ela desconsidera que grande parte dos jovens entre 15 e 17 anos evadidos da escola o fazem para entrar no mundo do trabalho e/ou porque seus conhecimentos e saberes não são representados na escola (GOMES, 2012). Diferente da coleção *Viver, Aprender* que é voltada para o Ensino de Jovens e Adultos dentro dos marcos pedagógicos já descritos anteriormente, os livros em questão fazem parte de um projeto de aceleração de aprendizagem cujo objetivo é “recuperar o tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar”, embora esses dizeres tenham sido retirados das páginas de apresentação dos volumes unificados de 2008 e 2009 produzidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Há, portanto, um grande abismo entre a proposta apresentada pelo Projeto *Acelerar para Vencer* e a proposta do material didático disponibilizado. Com disponibilização feita ainda de forma precária, deixando professores e gestores com pouquíssimos recursos de atuação.

Portanto, a redução do livro original de 2004 e posterior transformação em capítulo de um projeto de aceleração também é indicativo da contradição desse processo de apropriação do texto. Segundo a autora Nilma Lino Gomes, sobre as transformações do texto:

Algum tipo de ajuste a coleção sofreu, e esse ajuste tinha a ver, me parece, com para onde eles iam distribuir esses livros, dentro dessa distribuição, quem iria fazer essa compra desse material e tinha a ver com redução de custos também, porque você reduzia o tamanho do livro e, claro, reduzia também o custo dele. Porque o que aconteceu é que eles fizeram até uma versão fora da coleção, uma capinha amarela, não sei se você chegou a ver, *Para entender o negro no Brasil de hoje*, porque muita gente queria comprar o livro e no início o livro não podia ser comercializado porque estava dentro da coleção, que tinha todo um acordo, etc, e aconteceram algumas tensões de gente que queria adquirir o livro e falava: “ah, a gente não pode adquirir o livro porque ele é fechado” e não sei o quê, e eu me lembro que à época a editora fez uma outra produção do livro, com outra capa, deu até umas mudanças pequenas para que essa pudesse ser comercializada, porque deu muita demanda para compra desse material.

Ele ficou meio paradidático assim, mas de venda, que poderia ser comercializado. A questão era: o *Viver, Aprender* não poderia ser comercializado. E ele saindo da coleção como outro livro com o nome *Para entender...* não! Ele ficou assim: *O negro no Brasil de hoje*. Foi o nome do outro, esse da capinha amarela, esse pôde ser comercializado (...). Quase a mesma obra porque aí nós fizemos algumas pequenas modificações para ele ser comercializado. Tinha que ter algum diferencial para que uma pudesse ser comercializada e outra estivesse dentro do critério da seleção, da licitação, aí eu já não sei mais onde eles estavam distribuindo e tal. Então tinha que fazer algumas mudanças para que ele pudesse ser comercializado. Nós fizemos algumas mudanças internas, poucas, e também mudou o nome do livro para não dar a entender que a editora estava pegando um livro que era de distribuição gratuita, vamos pensar assim, e comercializando. Essas coisas que mercado editorial faz. Eu não acompanhei isso tão bem. (...) Então ela ficou mesmo como um... tem gente que entende como paradidático, tem outras pessoas que entendem que era um livro de conteúdo pedagógico de contribuição da 10.639 (GOMES, 2016).

A redução do livro original de 2004, seu lançamento como paradidático e posterior transformação em capítulo de um projeto de aceleração também é indicativo da contradição deste processo de apropriação. Se, por um lado, a intenção autoral passa pela criação de um material de suporte para aplicação da Lei 10.639/03 no âmbito da educação de pessoas jovens e adultas, por outro, o texto adquire um *status* de marco na história dessa mesma lei, transbordando o segmento EJA e adentrando a esfera de literatura especializada. Nesse mesmo percurso, o texto sofre reduções – que são mantidas pelos autores como uma estratégia política de continuidade de sua circulação – e ao mesmo tempo ele adentra o universo da classe de aceleração que, *a priori*, seria antípoda da EJA.

Nesse sentido, evidencia-se no percurso deste livro uma questão de ordem política, porque ao fazer isto o texto permanece em circulação e seu potencial transformador permanece em contato com professores e estudantes.

No capítulo 3 analisou-se detalhadamente as reduções sofridas pelo texto original e sua relação com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

CAPÍTULO 3

Compreensão do texto através do próprio texto

3.1 – Voltando às definições: racismo e identidade negra

O texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* (2004) traz consigo a relevância histórica do período em que foi escrito. Seu autor e autora subscrevem-se em esse período através da militância negra em estudos sobre a questão racial no Brasil, especialmente a partir da promulgação da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos nos anos de 2003, 2004 e 2005.

Nesse sentido, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, autora do parecer CNE/CP 3/004, adverte:

(...) pondera o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP 3/2004 (p.18), ao se manifestar com vistas à execução da Lei 10.639/2003: “precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que a cada um seja garantido o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos”, sem ser obrigado a negar suas raízes étnico-raciais, os grupos sociais a que pertence, tampouco “a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhe sejam adversos”.

Assumindo essa perspectiva e atento às reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, bem como a determinações da Lei 10.639/2003, o CNE formulou importante política curricular cujo objetivo é **educar para as relações étnico-raciais, a partir do reconhecimento e valorização da participação decisiva dos africanos e de seus descendentes na construção da nação brasileira**, do respeito e divulgação de sua cultura e história. Trata-se, sem dúvida, de política de reparação pelos sérios danos que o racismo e políticas tácitas de exclusão dos negros da sociedade brasileira vêm causando, há cinco séculos (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 38-39) (grifo nosso).

A ideia de educação das relações étnico-raciais e da construção da brasilidade a partir da civilização africana se contrapõe a qualquer tentativa de folclorização da participação do negro na sociedade brasileira. Esta é uma prática que, nos anos iniciais da República, foi valorizada a partir da inserção da cultura negra na nacionalidade como elemento exótico e do discurso da miscigenação que seria caracterizado pela docilidade das relações raciais brasileira. Ao traçar um panorama crítico da construção da negritude, Kabengele Munanga alerta quanto “ao perigo da manipulação da cultura negra por parte da ideologia dominante quando a retórica oficial se expressa através das próprias contribuições culturais negras no Brasil, para negar a existência do racismo e para reafirmar a proclamada democracia racial (2012: 18)”.

Kabengele Munanga salienta ainda que “o essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível” (2012: 12), na valorização das heranças africanas nas sociedades diaspóricas marcadas por práticas coloniais de dominação e escravização que, além do desumano tráfico negro, construíram um

referencial teórico de subalternização do continente africano e de pessoas negras. Bandeiras como a missão civilizatória e a constituição do racismo científico do século XIX, embora hoje superadas do ponto de vista biológico, atuam ainda do ponto de vista da permanência do racismo nas suas formas mais perversas.

Por isso que, sobre o racismo brasileiro, Nilma Lino Gomes observa:

Eu acho que, cada vez mais, depois que eu passei pelo governo e voltando agora para as pesquisas e tal, **cada vez mais eu sei que a gente tem que voltar nessa definição básica, digamos assim, do racismo, do que é a lógica do racismo, pra você entender a complexidade de como ele opera hoje, porque senão você vai se distanciando disso, que é a base do racismo, que é a ideia de superioridade e inferioridade racial**, e você vai fazendo leituras mais complexas das relações com as questões de classe social, as questões políticas, de gênero, etc, que têm que ser feitas, mas se você se distancia de saber: qual é a base de um pensamento racista?, qual é a base do fenômeno do racismo?, é lá que você tem que ir, porque assim é possível, na minha opinião, compreender por que em um conjunto de pessoas que estão representando o Estado brasileiro tem uma ministra negra e quando se chega em um outro lugar, um outro país, cheios de autoridades e essas autoridades ainda não conhecem essa ministra, elas se dirigem para a mulher branca que está acompanhando a ministra na sua equipe achando que ela é a ministra e não a mulher negra que é a ministra. Compreendemos que essas atitudes que parecem cotidianas, simples, naturais elas não têm nada de naturais, são construções políticas, culturais, econômicas, sociais e que a base está ali naquele pensamento racista, a ideia de quem é autoridade, quem é superior, quem pode ser uma referência, etc. Na nossa cabeça de brasileiros e brasileiras, não são as pessoas negras, de imediato não são, isso para negros e brancos, não estou falando que são só para os brancos em relação aos negros, os negros em relação aos próprios negros, são situações cotidianas que, “ai, os negros discriminam a si mesmo”, que a gente sempre escuta falar. O imaginário racista ele está para todo mundo, e aí entra o papel da educação, a educação tem um papel muito importante de desvelar essas coisas, com os estudantes, e não precisa ser uma forma de desvelar que seja quase que uma, digamos assim, uma inculcação ideológica nos estudantes. Você pode fazer isso de uma forma pedagógica, como tem que ser feito. E uma forma de fazer isso é ter bons materiais pedagógicos, aparar os estudantes para que eles possam ter acesso a uma série de outras informações sobre o tema. Se pensarmos, é a mesma coisa que nós fazemos para outros temas quando trabalhamos como professores e professoras, não é isso? Colocam-se vários textos, vários suportes, que os estudantes possam transitar entre eles, conhecê-los, que sejam bons suportes, bons textos, bons materiais, no sentido de uma qualidade, uma leitura crítica, isso a gente precisa fazer e isso é atender a lei 10.639 que alterou a LDB (GOMES, 2016).

A necessidade de políticas afirmativas e reparadoras no Brasil, embora maturada desde muito tempo pelo movimento negro⁷⁹, encontrou terreno mais fértil na década de 2000, especialmente a partir da discussão das cotas e da sanção da Lei 10.639/03. E sobre esse assunto Nilma Lino Gomes complementa:

⁷⁹ Sobre as formas de resistência e luta do negro em território brasileiro desde a chegada dos primeiros escravizados até o século XXI, ver: Sandra Santos, Panorama das Lutas do Negro no Brasil. In: SILVA, Dilma de Melo (org.). *Brasil: sua gente e sua cultura*, 2007.

Embora a gente reduza, história da África, tanto a legislação, a 10.639, quanto as diretrizes, elas são muito mais amplas, elas não se referem apenas ao campo da história. Então, primeiro é para Educação Básica de um modo geral, a legislação fala em áreas preferenciais, digamos assim, que é História, Literatura, Educação Artística e isso também trouxe para algumas pessoas uma leitura de que eram só naquelas áreas, e a gente sempre falava: “não, gente! A legislação fala que essas áreas são prioritárias onde tem já uma certa produção sobre o tema no Brasil, mas é para a Educação Básica e para todas [as disciplinas]”.

E, aí, a resolução que a professora Petronilha [Beatriz Gonçalves e Silva] escreveu e o parecer, que dão orientações gerais para os sistemas de ensino, esclarecem isso para as pessoas, só que infelizmente a gente tem mais pessoas que lêem os artigos 26a e o 79b e não lêem as diretrizes do conselho, não lêem o plano de implementação da 10.639, inclusive gestores dos sistemas de ensino, que seriam aqueles que também precisam ler para ajudar implementar (GOMES, 2016).

Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico-Raciais, como explicitado por Petronilha e Silva, e todos os conceitos que ela envolve são muito mais intensos do que tornar o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira uma disciplina e remetem à complexidade na forma do relacionamento do Eu para com o Outro. E conhecer as origens étnicas e pertencimentos raciais através da história da África e da cultura afro-brasileira permite a construção de uma identidade negra.

Quando se realizam pesquisas em Estudos Afro-Brasileiros no campo da Educação, particularmente no campo da Pedagogia, tendo em conta raízes africanas, se projeta enegrecer processos e pensamentos tanto educacionais como científicos. Enegrecer **diz respeito à maneira própria como os negros se expõem no mundo**, ao o receberem em si. Por isso, enegrecer é face a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se, sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria (SILVA, 1987, p. 25). No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 41).

Julvan Moreira de Oliveira (2009) faz um resgate dos estudos sobre o negro no Brasil do final do século XIX e início do XX até os dias atuais⁸⁰. Não será possível, neste trabalho, arrolar os estudos da constituição da imagem do negro na sociedade, mas importa aqui ressaltar a ideia, de alguma forma prevalecente até os dias atuais, de que a mestiçagem diferenciaria o Brasil das outras experiências diaspóricas na medida em que a relação entre africanos, indígenas e portugueses teria ocorrido de forma harmoniosa. Oliveira (2009: 98-100) remete aos estudos de Gilberto Freyre de 1933, principal expoente deste pensamento, para traduzir a forma pela qual o racismo brasileiro foi encoberto pela ideia de paraíso racial evocado pelo mito da democracia racial.

No posfácio do livro de Carlos Moore, Gilberto Neves destaca:

⁸⁰ Ver Julvan Moreira de Oliveira, Capítulo 2: Trajeto de Estudos sobre o negro no Brasil, 2009, p. 90-155.

O racismo à brasileira opera sua estratégia hegemônica, alicerçado na ideologia da crença geral em uma suposta “harmonia racial” entre negros e brancos, fruto da “nossa” miscigenação. A causa da exclusão social dos negros seria a “pobreza” e se resolveria com mais desenvolvimento econômico. O efeito prático da ideologia da “democracia racial” foi o de limitar o alcance da consciência histórica antirracismo e impedir que as instituições estatais concebessem a formulação de políticas públicas de promoção dos negros. O debate do antirracismo na sociedade e na academia deparou-se duradouramente diante de barreiras culturais impenetráveis, reduzindo-o aos movimentos negros em luta.

(...)

A proeminência atual da questão racial nas políticas de governo, por força da luta dos movimentos negros, tem como novidade centralmente a compreensão de que o racismo é um fenômeno específico que produz uma desigualdade estrutural dos negros em relação aos brancos e de que a superação desta desigualdade deve ser feita por meio de medidas estatais igualmente específicas de promoção dos negros. Mostraram-se impotentes para a alteração da desigualdade racial as políticas universalistas, sejam de viés liberal ou socialista (NEVES In: MOORE, 2010: 112).

Também Marcelo Paixão faz interessante crítica sobre como as componentes indígenas e negras se relacionam dentro da ideia de mestiçagem:

Desse modo, o que nos separaria de outros povos não seria propriamente a tolerância racial, mas sim o fato de que, no processo de transformação do Brasil rumo a nos tornarmos uma Europa Tropical, as origens étnicas e raciais de cada um não seriam levadas em consideração, ou tanta consideração. **A partir desse entendimento, cada um estaria devidamente limpo de suas marcas, físicas e culturais, negras ou indígenas, mais ostensivas.**” (PAIXÃO, 2008: 24)

Esse assunto é discutido por Nilma Lino Gomes no texto *Cultura Negra e Educação*. De acordo com a autora, raça não deve ser definida a partir de seu componente biológico, mas sim através de construção social, cultural e histórica, onde as diferenças fenotípicas estejam ligadas a um processo de captura destas pela cultura como forma de classificação do ser humano (2003: 76). Gomes chama atenção para o perigo da relação entre universalismo e particularismo. O primeiro engendra um discurso voltado ao biológico, afinal negros e brancos tem a mesma composição genética. No entanto, é preciso entender que o adjetivo negra adicionado à cultura remete ao entendimento de que “a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros (GOMES, 2003: 78)”. E, ao afastar a ideia de qualquer essencialismo e de folclorização da cultura negra, Gomes afirma:

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o

posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2003: 79).

Apagada suas marcas, a representação simbólica do negro no Brasil esteve arraigada em preconceitos e invisibilizada através da naturalização de um sistema histórico de enxergar o mundo balizado nos princípios da negação à diferença. A construção simbólica de sistemas de representação negativos sobre o negro se dá a partir da lógica que Porto-Gonçalves chama de um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (PORTO-GONÇALVES, 2005: 11). E, nesse sentido, Gomes completa:

Isso que fica parecendo algo natural nas sociedades de classes, vamos pensar assim, se você faz o recorte e a leitura racial profunda e densa você vai ver que é uma mistura do resultado do capitalismo e do racismo, é muito mais complexa a engrenagem e é isso que tem que ser desvelado. E aí entra meu mantra que sempre vou falar, que **raça é estrutural e estruturante no Brasil**. Nas relações econômicas, sociais, na cultura. Por isso não dá para pensar que ela é alguma coisa que acrescenta, um tema que se acrescenta, “ah, se eu acrescentar aqui a questão racial vai ficar ainda mais complexo”. Não, já é complexo porque a questão já faz parte, a própria ausência dela é a forma dela fazer parte no contexto do Brasil, das relações raciais brasileiras (GOMES, 2016) (grifo nosso).

Ao falar que raça é estrutural e estruturante no Brasil, Gomes lança as bases da explicação de por que o racismo não é uma questão subjacente à questão de classe, mas sim articulada a ela. A partir daí, a autora compreende que “o negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade (GOMES, 2003: 80)⁸¹”. Essa discussão apontada acima coloca em evidência tanto o racismo brasileiro engendrado pelo mito da democracia racial como a necessidade da configuração da identidade negra⁸². Sobre essa discussão no contexto do paradigma moderno capitalista, Boaventura Sousa Santos contribui para o entendimento da relação entre o universal e o particular nas políticas de Estado:

Uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de facto, uma política racista. Como vimos, o racismo tanto se afirma pela absolutização das diferenças como pela negação absoluta das diferenças. Sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, uma política de igualdade genuína é a que permite uma articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas assentam.

(...)

⁸¹ Os dados sobre o genocídio da população jovem e negra das periferias brasileiras trazem à tona esta relação. Ver WAISELFSZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil.

⁸² É importante retomar a idéia de Kabengele Munanga sobre a construção da identidade negra, principalmente através dos intelectuais do movimento negritude, recuperando suas contradições e localizando-o no contexto atual. Kabengele Munanga, Negritude: usos e costumes, 2012.

A realização deste imperativo tem de superar múltiplos e difíceis obstáculos. Em primeiro lugar, o peso da normalização antidiferencialista é tão grande na modernidade capitalista que a afirmação da diferença redundava quase sempre em reconhecimento de desigualdade e, nesta medida, a articulação horizontal entre as diferenças tende a deslizar para uma articulação vertical. Este deslize está relacionado com um outro obstáculo modernista, de recorte epistemológico e que consiste em as diferenças serem conhecidas por uma forma de conhecimento que as não reconhece. Efectivamente, a ciência moderna é um paradigma epistemológico assente numa versão extrema de universalismo antidiferencialista cuja hegemonia foi obtida a custa de sucessivos epistemicídios cometidos contra os conhecimentos rivais. E como estes conhecimentos foram sempre formas de racionalidade constitutivas de identidade e diferenças socialmente constituídas, os epistemicídios redundaram sempre em identicídios. Recorrer, nestas circunstâncias, ao conhecimento moderno para identificar as diferenças não pode deixar de redundar na descaracterização destas.

Isto significa que uma nova política de identidade e de diferença pressupõe um novo paradigma epistemológico cujas linhas gerais enunciei nos capítulos 2 e 3. O conhecimento e o reconhecimento das diferenças pressupõe a prevalência do conhecimento-emancipação e da ecologia dos saberes (SANTOS, 2010: 313-314).

É nessa perspectiva que seguirá a análise do texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* escrito por Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, cujo

O objetivo à época que eu e Kabê colocamos era que a gente queria fazer um livro que já saísse com uma concepção afirmativa. Não queríamos repetir aquilo que os livros – quando falam sobre a questão racial ainda, hoje menos, mas naquela época muito – reproduziam: todas as imagens estereotipadas, imagens negativas, etc, os velhos Debret da vida.

Um dos trabalhos de superação do racismo que eu acredito é que você traga também à visibilidade imagens e cenas dos negros e das negras como sujeitos da história, como pessoas humanas, como produtores de conhecimento, produtores de cultura. Então não é falar assim: “Ah, nós vamos dar uma outra imagem do negro”. Não! É dar a imagem que as pessoas negras têm, porque nós temos tudo isso. Nós temos tanto a história de opressão, de discriminação, de racismo, quanto de luta, de resistência, de produção, como tantos outros grupos étnico-raciais no mundo (GOMES, 2016).

Essa concepção afirmativa relaciona-se com a construção de uma identidade negra a partir da consciência negra e nesse sentido,

Os Estudos Afro-Brasileiros enegrecem a educação, a Pedagogia e as outras ciências. Princípios para conduzir processos de investigar, de aprender e de ensinar, podem buscar referência (...) no Parecer CNE/CP 03/2004, que indica: “a consciência política e histórica da adversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo” (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 45).

As supressões e mudanças do texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* não devem ser quantificadas somente a partir do número de páginas, pois a própria formatação do texto reduzido é diferente do texto original no tamanho da fonte, o que levaria a interpretações

parciais. No entanto, mesmo sem a perspectiva quantitativa das supressões, foi necessário apresentar o lugar onde acontecem, ratificando que estas, articulam-se entre si e com a análise do texto.

Abaixo estão as supressões no sentido de retirada do texto original. Houve casos em que ocorreram transformações do texto visando a sintetizar ideias. Estas transformações aconteceram pouco no texto e, quando aconteceram, foi no sentido de reduzir o texto. Na tabela abaixo, se encontram na categoria ‘outras mudanças’. Estas incluem pequenas transformações no texto original:

Tabela 8 – Supressões, permanências e alterações nas versões (2004/2006)

	Nº total de itens		Nº total de subitens		Nº de boxes		Nº de parágrafos suprimidos	Nº de outras mudanças	Total de páginas	
	2004	2006	2004	2006	2004	2006	2006	2006	2004	2006
TEXTOS										
Capítulo 1	3	3	2	2	1	1	0	0	19	15
Capítulo 2	3	3	13	13	1	1	1	0	35	31
Capítulo 3	4	4	4	2	8	6	35	9	39	24
Capítulo 4	5	4	1	1	7	6	23	0	31	22
Capítulo 5	3	3	7	3	9	4	34	2	31	15
Capítulo 6	7	1	4	2	1	2	52	0	27	11
Capítulo 7	41	20	0	0	0	0	48	1	24	12

* O texto 2004 simboliza a publicação original, e o 2006, a publicação reduzida.

No livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* (2004) há, para cada capítulo, o que nós denominamos de “folha de capítulo”. São páginas com imagens que abrem cada capítulo. Essas imagens apresentadas na folha são encontradas ao longo do capítulo referente a ela. Houve supressão dessas folhas nas versões reduzidas, exceto pela folha de capítulo 1, que permaneceu em todas as versões.

Imagem 26 – Folha de Capítulo 1 (2004/2006/2007)



Fonte: MUNANGA; GOMES, 2004.

Imagem 27 – Folha de Capítulo 2 (2004)

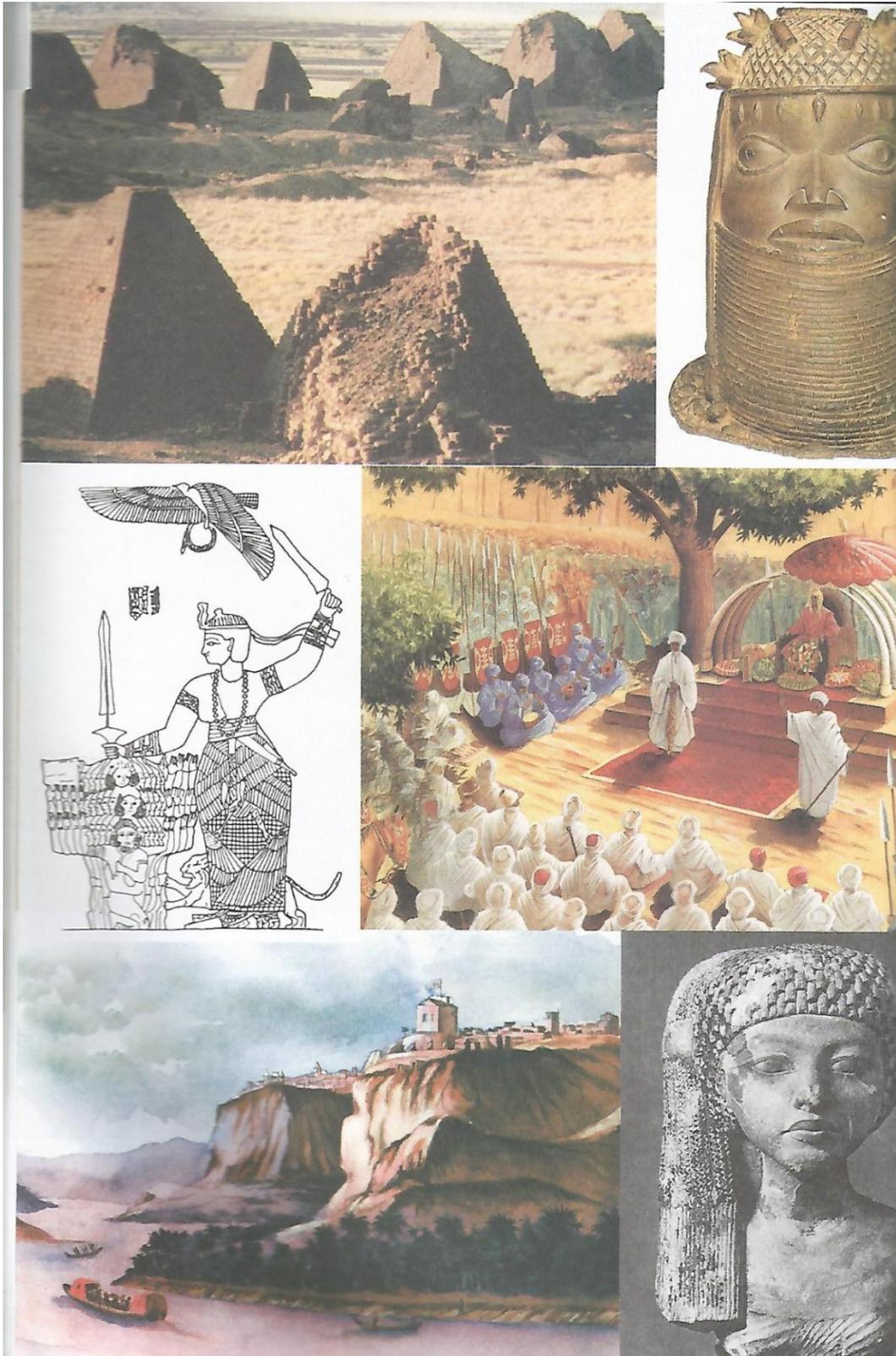
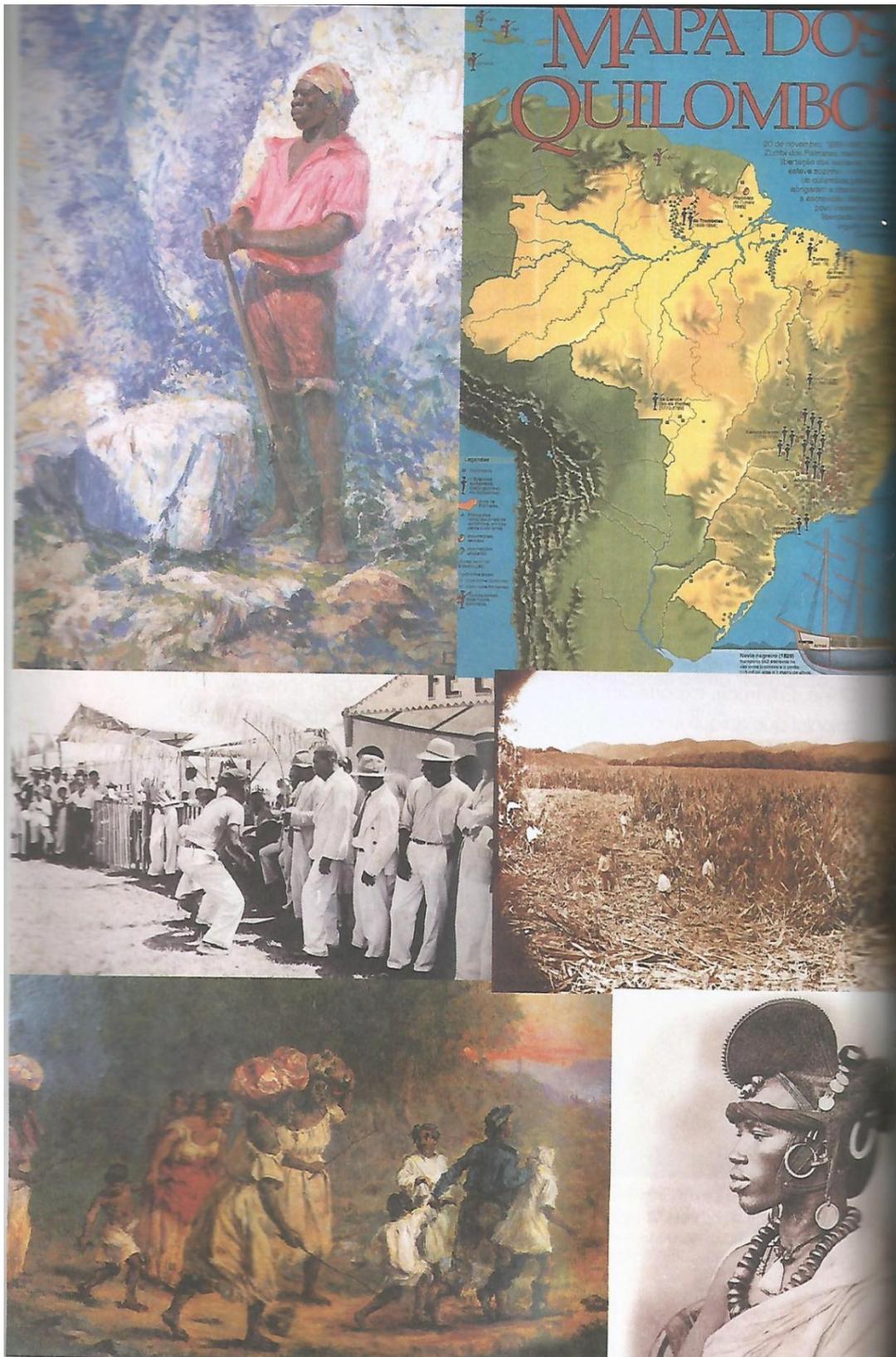
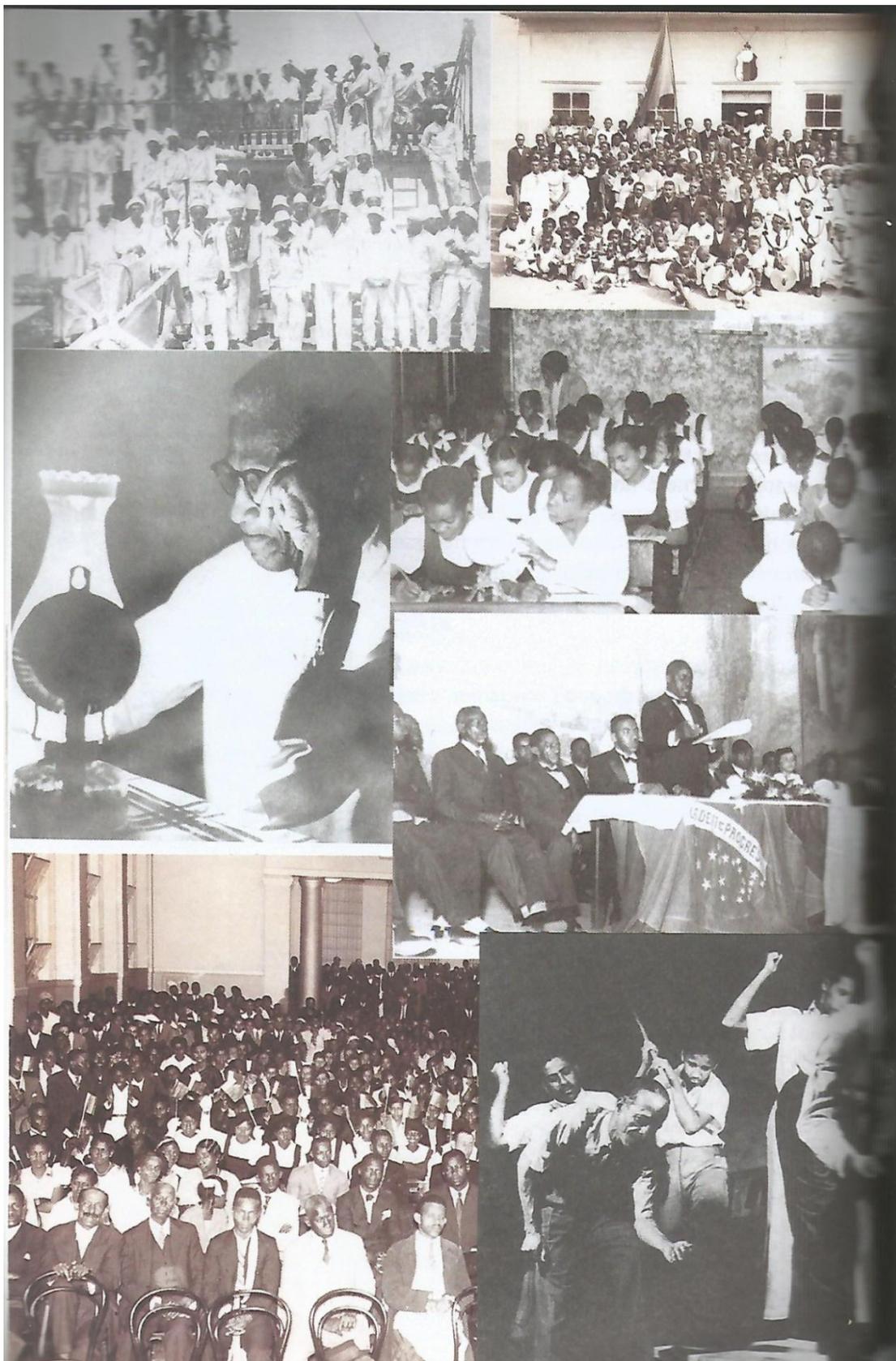


Imagem 28 – Folha de Capítulo 3 (2004)



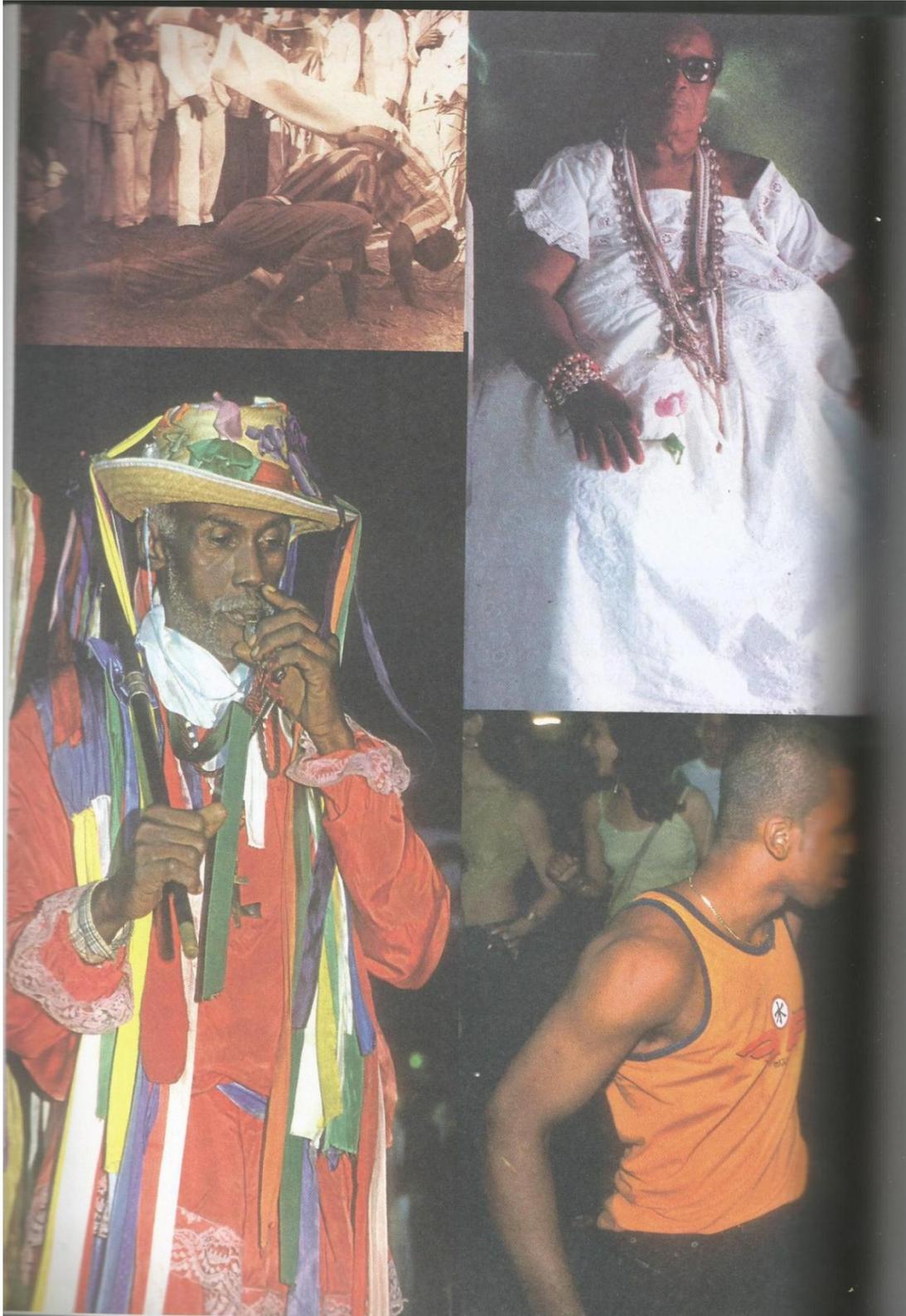
Fonte: MUNANGA; GOMES, 2004.

Imagem 29 – Folha de Capítulo 4 (2004)



Fonte: MUNANGA; GOMES, 2004.

Imagem 30 – Folha de Capítulo 5 (2004)



Fonte: MUNANGA; GOMES, 2004

Imagem 31 – Folha de Capítulo 6 (2004)



Fonte: MUNANGA; GOMES, 2004.

Imagem 32 – Folha de Capítulo 7 (2004)



Fonte: MUNANGA; GOMES, 2004.

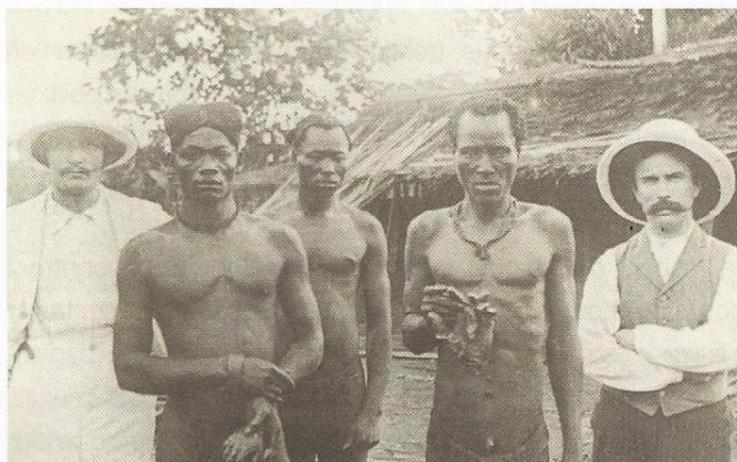
As folhas de capítulo são compostas por fotos que estão ao longo do texto. Estas fotos, no entanto, não foram retiradas da versão reduzida. Ou seja: mesmo com a saída das folhas de capítulo, as fotos ao longo do texto permaneceram, mesmo que algumas delas tenham diminuído de tamanho. Foram detectadas duas supressões no diz respeito à iconografia e à supressão de um quadro informativo.

Imagem 33 – Imagens retiradas da versão original (2004)

que resistem:



Mulheres reféns, mantidas sob vigilância para forçar os maridos a entrar na floresta e recolher borracha nativa.



Missionários britânicos com homens segurando mãos decepadas pela Abir, em 1904 (Adam Hochschild, *O fantasma do Rei Leopoldo: uma história de cobiça, terror e heroísmo na África colonial*, São Paulo, Companhia das Letras, 1999).

Imagem 34 – Quadro retirado da versão original (2004)

Ação Afirmativa no Ministério das Relações Exteriores – Itamaraty
PPCOR - 22/3/2004

O Instituto Rio Branco comemora os dois anos do Programa de Ação Afirmativa – Bolsas-Prêmio de Vocação para a Diplomacia para Afrodescendentes (negros) com o lançamento do edital de seleção para 2004, no Dia Internacional contra a Discriminação Racial.

O programa existe desde 2002 e representa um avanço no combate às desigualdades raciais no quadro dos diplomatas brasileiros. O programa oferece atualmente uma bolsa no valor de R\$ 25.000,00, parcelada em 10 meses, para custeio de cursos e outros tipos de auxílio que visem à preparação dos beneficiários para a realização do concurso de seleção à carreira diplomática. O Programa de Ações Afirmativas do Instituto Rio Branco é fruto de um convênio com Ministério da Ciência e Tecnologia/Fundação CNPq, Ministério da Cultura/Fundação Palmares, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho, Secretaria Nacional de Direitos Humanos e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Conta também com o apoio da Cultura Inglesa, das Alianças Francesas e do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe), da Universidade de Brasília (UnB). As inscrições podem ser realizadas através dos seguintes endereços eletrônicos: www2.mre.gov.br/irbr/irbr.htm; CNPq (www.cnpq.br) e do Cespe (www.cespe.unb.br).

Fonte: Site do Programa Política da Cor na Universidade Brasileira – LPP/UERJ, www.politicasdacor.net.

Fonte: MUNANGA; GOMES, 2004.

A partir do exposto, a análise permeou três eixos do texto que, embora apresentados separadamente, articulam-se profundamente. São eles: Ancestralidade, Corporeidade e Resistência.

3.2 – Ancestralidade

3.2.1 – Biografias e memória

Este item do livro está no Capítulo 7, último capítulo do livro original e de suas demais versões, e se intitula “Homens e mulheres negros: notas de vida e de sucesso”, em todas as versões. No capítulo original há menção a 41 personalidades negras de diversas épocas, passando de Luísa Mahim à Lélia Gonzales. Porém, na segunda versão, embora haja capítulo com mesmo nome e objetivo, encontramos a supressão de nomes importantes para a trajetória do movimento negro, entre eles: Abdias do Nascimento, Gilberto Gil, Joel Rufino dos Santos, Mãe Stella, Mestre Didi, dentre outros. No total foram, 21 nomes eliminados da segunda versão.

Tabela 9 – Biografados (2004/2006/2007)

	Versão original/Paradidático	Versão reduzida/ Unificados
Abdias do Nascimento	X	
Adhemar Ferreira da Silva	X	X
Alzira Rufino	X	
André Rebouças	X	X
Benedita da Silva	X	
Carolina de Jesus	X	X
Cartola	X	X
Castro Alves	X	X
Chica da Silva	X	X
Clementina de Jesus	X	X
Domingas Maria do Nascimento	X	
Dom Silvério Gomes Pimenta	X	
Elisa Lucinda	X	
Emanuel Araújo	X	
Fátima de Oliveira	X	
Francisca	X	X
Geni Guimarães	X	
Gilberto Gil	X	
Grande Otelo	X	X
João Cruz e Sousa	X	X
Joel Rufino dos Santos	X	
Jorge dos Anjos	X	
José do Patrocínio	X	X
Léa Garcia	X	
Lélia González	X	X
Lima Barreto	X	X
Luís Gama	X	X

Luísa Mahim	X	X
Machado de Assis	X	X
Mãe Stella	X	
Manuel Querino	X	X
Mestre Didi	X	
Milton Gonçalves	X	
Milton Santos	X	X
Paulo Paim	X	
Pixinguinha	X	X
Raquel Trindade	X	
Ruth de Souza	X	
Teodoro Sampaio	X	X
Toni Tornado	X	
Zezé Mota	X	

Nota-se que as versões do livro original da Coleção 2 e do Paradidático (2004 e 2006, respectivamente) possuem produção interna e organização do texto iguais, enquanto a versão reduzida e as unificadas (2006, 2007, 2008 e 2009, respectivamente) também são iguais textualmente. Por isso trabalhar-se-á com as nomenclaturas da versão original (2004) e da versão reduzida (2006) para tratar das mudanças e permanências do texto *Para entender o negro no Brasil de hoje*. A versão reduzida serviu de suporte para o livro unificado de aceleração da aprendizagem que circulou em Minas Gerais; enquanto o texto do volume original se desdobrou no Paradidático.

A supressão dos nomes biografados é acompanhada da supressão de imagens que acompanhavam três desses nomes – Elisa Lucinda, Ruth de Souza e Joel Rufino. A redução de imagens foi analisada no Capítulo 2. Além da supressão dos nomes já citados, há mudança no texto introdutório do capítulo e inclusão da data de nascimento e morte dos biografados, a exceção de Luísa Mahim e Francisca⁸³.

O texto da versão original que apresenta o capítulo das biografias questiona “Quantos homens e mulheres negras colaboraram para a construção do nosso país? Quantos resistiram às desigualdades e discriminação e lutaram por uma sociedade justa e igualitária?” (MUNANGA & GOMES, 2004: 199) e enfatiza que ali não estarão todos os nomes inscritos

⁸³ Bem provável que essa falta seja por conta da escassez de documentos referentes a elas.

devido ao limite do livro e que os nomes presentes representam “parte desta luta e da força do povo negro” (ibdem).

Na versão reduzida, embora tenha havido cortes de importantes nomes, o texto introdutório foi refeito e, além de ressaltar a participação dos negros e negras na construção do Brasil, remete diretamente a três importantes questões:

- a invisibilização de homens e mulheres negras, principalmente mulheres negras, na história oficial de luta contra a escravidão e colonialismo;
- a desmistificação da imagem negativa dos indivíduos negros;
- o objetivo de reconstrução positiva da identidade de jovens negros e negras.

Nesse sentido, o Capítulo 7 da versão reduzida, embora perca em representação numérica de personalidades importantes que contribuíram para a valorização da imagem do negro e da negra no Brasil, explora questões que são caras aos autores em seu texto. De acordo com depoimento de Nilma Lino Gomes sobre a confecção do livro:

Nós também tentamos à época fazer uma parte de pequenas biografias de negros e negras que desempenham papéis na sociedade, não só papéis considerados de importância social, como papéis na luta, na construção do Brasil, não só na construção da história do negro (...). Foi um ensaio que nós fizemos porque depois nós temos hoje várias publicações que trabalham um pouco nesse campo com personalidades negras. E hoje, eu colocaria outras pessoas também. Mas à época foi o possível, que eu acho que foi coisa inovadora para aquele momento. Porque para o professor e a professora, para o estudante, muitas vezes, (...) no próprio contexto das relações raciais no Brasil, no contexto do racismo brasileiro, sempre alguns de nós viram as grandes referências, referências de sucesso. Tudo bem que isso acontece também com outros grupos, mas nós estamos falando especificamente negros e negras no contexto do racismo. Então, tem hora que alguns de nós somos eleitos como as grandes referências, e sempre muito ligada àquela ideia da meritocracia, do esforço individual, **e tudo o que nós não acreditamos e não queríamos passar no livro é de que as questões de uma pessoa negra no Brasil que consegue certa visibilidade, que isso é porque ela é especial de alguma forma.** Claro que as pessoas podem ser especiais em termos dos seus esforços, da sua luta, etc, **mas o que nós queríamos mostrar é que especiais são muitas e muitas pessoas, não só algumas,** e que essa ideia da grande referência única, “ah, fulano nas artes, fulano na literatura, fulano na pintura, fulano na televisão”, etc, pensando na população negra brasileira, na realidade, se você fizer uma leitura crítica, é a própria expressão do racismo, da desigualdade racial, da falta de oportunidade que negros e negras têm, porque não faz sentido você ser 53% de uma população e ser tão sub-representado principalmente em determinados lugares como o de poder, de decisão, de visibilidade, e está mais do que super-representado nos lugares do trabalho assalariado, nos lugares da pobreza (GOMES, 2016) (grifo nosso).

O item das biografias ancora-se em concepções importantes da educação das relações étnico-raciais que são a forma pela qual as sociedades africanas lidam com o seu passado. As biografias representam a busca à África, sem perder de vista a origem do racismo no Brasil, na medida em que o resgate de memórias assentes em “africanidades fortalecem e dão rumo à

consciência negra, que situa os negros no seu pertencimento étnico-racial e lhes dá a energia para lutar contra as desigualdades e opressões, exigindo reconhecimento de sua história e cultura” (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 50).

A partir disso, as biografias encarnam a mesma busca pela tradição, pela ancestralidade, presente de forma orgânica nas diversas sociedades africanas, por tratarem de memória, de africanidades, de construção de uma narrativa valorativa da identidade negra. No livro de Munanga e Gomes, esses elementos aparecem explícitos no Capítulo 1 em ambas versões:

Os brasileiros de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (europeia, asiática, árabe, judia, etc.), ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso, a Lei Nº 10. 639, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de 115 anos de abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos, sem discriminação de idade, sexo, gênero, etnia e religião (MUNANGA & GOMES, 2004: 18) (grifo nosso).

Também no Capítulo 4, o texto reforçou e manteve o item “O movimento das mulheres negras”, dando ênfase à memória e à ancestralidade negra:

Enquanto sujeito importante na construção da história do nosso país, as mulheres negras vêm construindo uma trajetória de muita luta, perseverança e sabedoria. **As vozes das nossas antepassadas, com suas dores e lutas ainda ecoam entre nós e servem de exemplo para que não desistamos do nosso objetivo de construir uma sociedade digna para todos** (MUNANGA & GOMES, 2004: 137) (grifo nosso).

Conhecer a história de negros e negras, portanto, faz-se necessário para a assunção orgulhosa da condição de negro, atrelando à identidade individual o ser negro coletivo. Munanga completa: “O eminente historiador Joseph Ki-Zerbo exorta os africanos a estudarem sua história (...) e sublinha a importância da memória, necessária às operações do espírito e indispensável à coesão da personalidade individual e coletiva” (MUNANGA, 2012: 53).

Com isso, a decisão de tornar-se negro, africano ou afrodescendente, passa pela “restauração de nossa memória comum; (...) ato revolucionário de libertação” (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 45).

3.2.2 – Religiosidade e tradição

A luta contra o racismo, a escravidão e o colonialismo assume no livro não só o aspecto político, mas também o cultural, diante da forte presença africana na vida dos brasileiros. O Capítulo 5 trata deste tema, porém configuram-se algumas mudanças e

supressões em relação ao texto original. Primeiro, o título passa de “A produção cultural e artística dos negros no Brasil” para “Resistência cultural”. Este último termo está presente em Kabengele Munanga quando ele pontua:

A questão da africanidade nas diásporas está relacionada à questão das resistências culturais, que por sua vez desembocaram em identidades culturais de resistência em todos os países do mundo, beneficiados pelo tráfico negreiro. O Brasil é um deles, ou melhor, é o maior dos países beneficiados pelo tráfico transatlântico e aquele que oferece diversas experiências de africanidade em todas as suas regiões, do norte ao sul, do leste ao oeste (MUNANGA, 2009: 37).

O texto introdutório do capítulo na versão original foi transmutado em um parágrafo na versão reduzida. Este parágrafo é mais conciso no que tange à explicação do objetivo do capítulo. Na versão reduzida ele aparece da seguinte maneira:

Ao longo do processo histórico brasileiro, homens e mulheres negras sempre lutaram e resistiram bravamente a toda a forma de opressão e discriminação. **Além das formas de resistência política tratadas anteriormente, a resistência cultural tem sido uma das mais fortes que os africanos e seus descendentes ofereceram em todas suas diásporas contra a opressão escravista e colonialista.** Ela está presente no cotidiano brasileiro sob a forma da religiosidade, das artes como música, dança, culinária, escultura, sob forma de gestos, estilos de vida, entre outros aspectos. Os africanos e seus descendentes resistiram culturalmente para defender suas identidades, dignidade e liberdade, mais do que isso, eles conseguiram modelar a cultura e a identidade plural brasileira (MUNANGA & GOMES, 2006: 106) (grifo nosso).

Em seguida, onde na versão original estava o item “Religiosidade negra: resistência político-cultural”, passou para “Resistência religiosa”, com supressão de uma página inteira de texto em relação à versão original. A página suprimida contém o seguinte parágrafo:

Compreender a tradição religiosa afro-brasileira, recontar a história do povo negro na África pré-colonial, pós-colonial e, em nosso caso específico, durante e após o regime escravista brasileiro significa **compreender um passado que para muitos de nós é desconhecido.** Este passado e o modo como foi construído interfere e interferirá em nossas crenças e nas formas de inserção e vivência do mundo atual, seja enquanto negros, brancos e indígenas brasileiros (MUNANGA & GOMES, 2004: 140).

Esse é um importante trecho para a compreensão da retomada à África, ao lugar da memória, e ao que alguns estudiosos chamam tradição. Essa discussão é importante na medida em que situa a cultura no movimento dinâmico da história, evitando alguns essencialismos que podem ser prejudiciais para a construção da identidade negra na diáspora. Por exemplo, Kwame Anthony Appiah remete a relação modernidade e tradição ao âmbito da própria modernidade que preconiza a dicotomia aos seus objetos em termos epistemológicos.

E esta epistemologia está (ou esteve) durante muito tempo ligada à racionalidade moderna e à inerente forma de enxergar as práticas religiosas africanas:

Com tal explicação da racionalidade, vê-se por que a falsidade aparentemente óbvia das crenças do sacerdote achanti [por exemplo] poderia ser encarada como prova de sua irracionalidade [pelos europeus ou norte-americanos modernos]. Pois, como poderia ele ter adquirido e mantido essas crenças, caso seguisse a prescrição [racional moderna] de sempre procurar modificar as próprias crenças de maneira a tornar mais provável sua veracidade? **A resposta é simples. O sacerdote adquiriu suas crenças da maneira como todos adquirimos o grosso de nossas próprias crenças: sendo-lhes ditas coisas enquanto ele crescia** (APPIAH, 1997:168).

Por isso, para compreender as religiões africanas, especialmente após o colonialismo e as modificações da chamada África tradicional em virtude do contato com o europeu, é preciso, primeiro, entender a pluralidade epistêmica dos diversos grupos humanos, pois segundo Appiah: “É esse fato que nos habilita a nos opor à tese de que as crenças tradicionais são simplesmente irracionais” (1997: 169).

A página suprimida do texto original de Munanga e Gomes deixa entrever esta preocupação em outro parágrafo:

A religiosidade negra é rica e variada. No Brasil, nossos ancestrais africanos enriqueceram a nossa cultura com diferentes expressões e formas de se relacionar com o mundo mágico e sobrenatural.

A relação com o mundo que podemos chamar de mágico pode ser considerada como um universal do humano. Todos os grupos sociais, em diferentes épocas e espaços, constroem formas de se relacionar com o mundo desconhecido, na busca de caminhos e explicações que lhes ajudem a entender o enigma da vida e da morte, o sentido de ser e estar no mundo (MUNANGA & GOMES, 2004: 139).

Portanto, no processo de fragmentação das identidades africanas no momento da escravização e posterior recriação dos elementos africanos nas diásporas, a religiosidade e outras práticas culturais são formas de resistências onde os corpos negros guardam as referências da tradição africana herdada dos ancestrais.

3.3 – Corporeidade: capoeira, funk e rap

Tema caro à história e à cultura africana e afro-brasileira, a corporeidade e as manifestações de origem africana, são tidas no texto *Para entender o negro no Brasil de hoje*, Capítulo 5, como um dos símbolos de resistência negra no Brasil:

De uma ponta a outra do continente americano e do Brasil a população negra utilizou o corpo como instrumento de resistência sociocultural e como agente

emancipador da escravidão. Seja pela religiosidade, pela dança, pela luta, pela expressão, a via corporal foi o percurso adotado para combate, resistência e construção da identidade (MUNANGA & GOMES, 2004: 152).

Assim, a capoeira, o funk e o rap estão inseridos na primeira versão dentro do capítulo com 17 páginas destinadas a eles, enquanto na reduzida há cortes deixando estas três manifestações com 6 páginas. Contudo, uma boa explicação para o porquê de estudá-las não saiu do texto original:

Ao africano escravizado no Brasil e aos seus descendentes que nasceram sob o regime da escravidão era interdito o acesso ao seu próprio corpo. Seus corpos eram obrigados a trabalhar sem cessar, de acordo com o ritmo da plantação, da mineração, da Casa-Grande, ditado pelo mundo dos brancos. Também eram obrigados a se comportar de determinada maneira e a atuar no cotidiano inventado pelo colonizador da forma como este julgava necessária e apropriada. O corpo do escravo era violentado pelos senhores e senhoras de forma bestial, para atender desejos e fantasias sexuais, as mais diversas.

(...)

O corpo, que já era um forte símbolo de identidade para os diferentes povos africanos, expresso por meio dos penteados, das escarificações (marcas feitas na pele com instrumento cortante) e perfurações que os nossos ancestrais traziam nas suas peles, passa por um processo de resignificação no contexto da escravidão e do pós-abolição.

(...)

Nesse processo, a tradição gestual e oral destacou-se como um dos principais elementos.

Os africanos escravizados introduziram uma vigorosa identidade corporal e musical nas terras por onde passaram. Por isso, para o negro africano deportado para as Américas, os maracatus, os afoxés, o soul, o jazz, o reggae, o mambo, o samba, o funk, o hip-hop e, entre outras expressões, a capoeira, podem ser consideradas como as linguagens que mantêm viva a transgressão herdada dos nossos ancestrais da África Negra (MUNANGA & GOMES, 2004: 152-154) (grifo nosso).

A corporeidade para Nilma Lino Gomes assume uma posição central para compreensão da africanidade, pois de acordo com ela:

Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o “outro”, por isso ele carrega em si a idéia de relação. Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de “lidar” com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude (GOMES, 2003: 80).

E nesse processo histórico e cultural de inferiorização do corpo negro no Brasil, Nilma Lino Gomes afirma que “o papel da discussão sobre cultura negra na educação [é]: resignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética (GOMES, 2003: 81)”.

No entanto, a maior redução sofrida no livro em termos de textos e boxes explicativos foi neste capítulo sobre três manifestações contemporâneas e urbanas importantes do ponto de vista dos autores para o combate ao racismo na escola.

Em relação à capoeira foi suprimido:

Boxe – “Mas qual a origem da capoeira?”, de Eugênio Líbano Soares.

Subitem – “Os capoeiristas na Corte e na República”

Boxe – “Fiéis soldados da princesa”, disponível no site www.nossahistoria.net

Boxe – “Mestre Pastinha”, disponível em

<<http://www.terenet.com.br/~sensala/biopastinha.htm>> e

<<http://www.capoeiradobrasil.com.br/pastinha.htm>>.

O último parágrafo do texto referente à capoeira que permaneceu na versão reduzida fala sobre como

A prática da capoeira possui uma estrutura complexa. Cada elemento pode ser compreendido como parte de uma grande estrutura: a roda, o jogo, o corpo e os instrumentos. Cada um possui significados, rituais, ritmos específicos que, no seu conjunto, constituem o jogo, a luta, a arte, **a expressão corporal e uma forma de discurso não-verbal** (MUNANGA & GOMES, 2004: 156) (grifo nosso).

Esse trecho traduz a importância do corpo no diálogo travado no jogo e, indo além, nas próprias ressignificações da experiência da diáspora em território brasileiro. Em artigo denominado *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos* (2012), Gomes debate o papel da escola como protagonista da criação de uma nova episteme que incorpore valores africanos e afro-brasileiros na forma de se pensar educação e faz o relato de uma apresentação teatral sobre Besouro de Mangangá⁸⁴, um grande capoeirista:

A trajetória de Besouro, suas experiências, desafios, lutas por justiça, contradições e coragem vividas nos anos 20 do século passado são conhecidas não só dentro do universo da capoeira, mas também por aqueles que vivenciam com orgulho a cultura afro-brasileira. São vivências fortes da trajetória de um homem que remetem a situações específicas da população negra e, ao mesmo tempo, às lutas das camadas populares no Brasil.

(...)

Por meio da história daquele capoeirista, narrada de forma artística e ritualística, **muito do Brasil pós-abolição, da vida dos negros na Bahia, da luta, da resistência negras, dos encontros e desencontros afetivos, da política, da organização da população negra foi contado** e aprendido pela plateia. (GOMES, 2012: 101-102) (grifo nosso).

⁸⁴ A peça chama-se Besouro Cordão de Ouro e foi apresentada por ocasião da 4ª FAN (Festival Internacional de Arte Negra) em 2007 em Belo Horizonte. Cf. GOMES, Nilma Lino. In: Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

Embora Gomes esteja falando de uma peça teatral, é importante salientar a ênfase na localização histórica do personagem Besouro e seu aspecto biográfico. Nesse campo, a supressão dos boxes e subitens mencionados, incluindo o de Mestre Pastinha, enfraquece as perspectivas dos autores.

Sobre a relação entre a estética negra e o funk e o rap, Nilma Lino Gomes aponta o cabelo como importante veículo de afirmação identitária e de africanidade:

Apesar da ruptura na estrutura social causada pela transplantação dos africanos para o Novo Mundo, pelo processo de despersonalização e de fragmentação da identidade, as formas de recriação cultural através da manipulação do cabelo - que podem ser vistas no interior da escola, nos bairros populares, nos bailes funks, no movimento hip-hop, nos grupos de dança afro -, continuam impregnadas de africanidade (GOMES, 2012: 83).

Levando em consideração que as marcas corpóreas já eram significativas do ponto de vista cultural na África, ao chegarem ao Brasil por meio da diáspora essas marcas adquirem dupla relevância: primeiro, a de resistência frente a um regime opressor e sequestrador da humanidade dos escravizados; e, segundo, o favorecimento do diálogo corporal quando, no Brasil pós-abolição, aos negros foi privado o acesso às letras. Domínio privilegiado do modelo civilizacional moderno, a esse grupo que esteve prejudicado pelos processos escolares, foi necessário desenvolver outros tipos de grafia na sociedade que ainda hoje assumem sua função devido aos problemas educacionais da falta de inserção da população negra nas escolas.

Alguns dados são apontados por Marcelo Paixão sobre a inconclusão da abolição no Brasil:

Quando os indicadores sobre a taxa de analfabetismo no Brasil em 1980 eram combinados com a variável cor ou raça, observa-se que o quadro de precariedades ficava ainda mais nítido. Naquele ano, em todo o País, quase 40% dos pretos e pardos eram analfabetos, ante 16,1% dos brancos. No Nordeste, mais da metade dos pretos e pardos era analfabeta, diante de 34,8% dos brancos. No conjunto das demais regiões geográficas do País, jamais a taxa de analfabetismo dos pretos e pardos deixava de ser inferior a 25% (entre os brancos residentes fora do Nordeste, a taxa mais alta era encontrada no Norte com 19,2%). Ou seja, na década que se comemoraria a abolição da escravidão, quase metade dos afro-brasileiros não sabia nem ler, nem escrever (PAIXÃO in MORAES, 2012: 78).

Por isso, o Capítulo 5 contém supressões determinantes do ponto de vista da valorização das manifestações negras e de sua imbricação com a realidade afro-brasileira. Apesar de o item “Estilos musicais da juventude negra: o rap e o funk” apresentar aos leitores que “os dois estilos possuem uma mesma origem – a música negra americana – que

incorporou a sonoridade africana, baseada no ritmo e na tradição oral”, o item conteve cortes significativos:

Subitem – “Características do funk”

Boxe – “Para refletir sobre o estilo funk”

Subitem – “Características do Rap”

Subitem – “Rap e funk: sonhos comuns”

Boxe – A temática de gênero, de Maria Aparecida (Cidinha) da Silva. Projeto Rappers: uma iniciativa pioneira e vitoriosa de interlocução entre um Organização de Mulheres Negras e a Juventude no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 1999, p. 94-96.

Uma passagem importante do subitem “Características do funk” é sobre como existe

(...) intolerância, sobretudo das camadas médias em relação ao funk como estilo musical negro e da periferia, que resgata o lado festivo da vida. Há, ainda, objeções em relações às letras de algumas músicas, sobretudo, quando estas apelam para uma leitura preconceituosa sobre a mulher (MUNANGA & GOMES, 2004: 165).

Muito embora este estilo musical tenha sido incorporado pela indústria cultural e seja apreciado por setores da classe média, de uma maneira geral, ele é visto pela população como uma música inapropriada. O boxe “Para refletir sobre o estilo funk” coloca justamente essa questão e pontua: “Muitos reagem contrariamente ao funk por acreditar que nos bailes prevalecem a violência e o medo. Será que, nesse caso, não se está reproduzindo uma leitura preconceituosa sobre o negro e as expressões juvenis da periferia?” (MUNANGA & GOMES, 2004: 165).

Já sobre o rap, inserido no contexto do hip-hop, importante observação deve ser destacada no subitem “Características do rap”:

Desde então, o rap aparece como um gênero musical que **articula a tradição ancestral africana com a moderna tecnologia**, produzindo um discurso de denúncia da injustiça e da opressão social, racial e policial, a partir do seu enraizamento junto a grupos negros urbanos. Os rappers se vêem como porta-vozes da periferia, assumindo a dimensão da denúncia em suas letras e formas de expressão (MUNANGA & GOMES, 2004: 166) (grifo nosso).

A questão de gênero volta a ser destacada – desta vez em um boxe – a partir da diferenciação dos lugares entre homens e mulheres ocupados nos elementos do hip-hop: break, grafite e o rap. O boxe suprimido revela a atitude de jovens negras que propuseram a reflexão crítica deste comportamento dentro do movimento hip-hop articulando as questões de gênero e raça.

Podem-se entender os significados da supressão da história da capoeira, do funk e do rap – que agregam aspectos filosóficos e relevantes da corporeidade e expressões africana e afro-brasileira – a partir do lugar da cultura dentro das ciências. Será impossível nos limites deste trabalho realizar discussão sobre a história da ciência, mas, diante da constatação de que a ciência se insere no campo da modernidade, é relevante afirmar a pertinência da cultura para o campo da história. E de como este se situa enquanto ciência e enxerga a aplicação da lei 10.639/03, na medida em que a história e a cultura da África revela-se um campo fértil de ação. Ainda nesse debate, Nilma Lino Gomes responde sobre as dificuldades de aplicação da Lei 10.639/03 e sobre alguns argumentos que eventualmente surgem a respeito da África não haver historiografia, sobre a questão da oralidade como fonte:

O campo da produção do conhecimento, nesse caso, ele fica... como eu diria para não ser injusta? Eu acho que quando você chega naquele núcleo duro dos grandes especialistas do tema, da história, eu acho que eles ficam atrás do movimento social. O movimento social está à frente deles, na leitura que o movimento social faz de mundo. Inclusive, com todos os problemas financeiros, de circulação, hoje o movimento negro e pesquisadores, que podem não ser orgânicos do movimento negro, mas são pesquisadores antirracistas, negros e brancos, têm uma circulação com grupos fora do Brasil, no campo internacional, viajam, conhecem outros países, falam: “olha, vou procurar esse material, aí”, encontra um material interessante, traz, mostrando que já tem, digamos assim, estudiosos do tema, historiadores, que colocam por terra essa ideia de que a África não tem história, não tem escrita, é tudo oralidade. Eu acho que quem está no campo avançado da discussão da história já sabe que isso não se concretiza. Agora, quando vemos um grande, uma grande historiadora aqui no Brasil proferir um discurso desse, mostra o quão desatualizada essa pessoa está do próprio campo da história. Aí, não é da história da África, é do campo da história. E às vezes são grandes nomes que coordenam grandes pesquisas. E eu acho também... acho não, tenho certeza: quando a Lei começou a ser implementada surgiu uma tensão no campo acadêmico entre os historiadores e os outros profissionais que não eram da história. E surgiu um certo ciúme entre alguns grupos, inclusive, e, nesse momento, uma disputa com alguns discursos que destituíam os outros que não eram historiadores do lugar do saber, do conhecimento. “Não, isso aí não tem nada de conhecimento histórico porque eles não são historiadores, então o que eles estão produzindo é qualquer outra coisa, ah, eles estão produzindo política, produzindo militância”. Essa que foi a discussão nesse período de 2003, 2004, 2005, 2006, ficou muito quente essa discussão. Tanto na antropologia com os estudos antropológicos de relações raciais como no campo da história, sempre grupos consideravam que eles detinham o conhecimento histórico e antropológico sobre os temas de relações raciais, cultura negra ou história da África, etc, e que as outras pessoas estavam invadindo esse campo e politizando a ciência. Como se política e ciência fossem duas coisas distintas, separadas.
(...)

O mundo é muito mais. A experiência humana e social, cultural do mundo é muito maior do que sentarmos na nossa cadeirinha na frente do computador e produzir os nossos textos. Quando sai o texto, ele já desatualizou perto da dinâmica da sociedade. Sai meu texto novinho aqui, mas passaram 10 dias, muitas vezes aquilo que eu escrevi ali já mudou radicalmente, teve uma inflexão. Acho que é isso que um pesquisador sintonizado com seu próprio tempo tem que acompanhar. E nós não damos conta de acompanhar. A primeira postura de quando chega alguém com uma coisa nova que diz respeito ao meu campo é eu parar, ficar alerta. Deixa eu

entender isso aqui, deixa eu escutar, deixa ver o que eu sei, antes de destituir aquela pessoa do lugar do conhecimento. Porque se pararmos para analisar, como a ciência avançou tanto nas suas verdades, tantas verdades científicas que foram derrubadas pela própria dinâmica da vida social.

E hoje, para quem trabalha com formação de professores, para quem está na universidade, é o grande desafio diante da dinâmica do conhecimento, da circulação do conhecimento, da circulação da informação, da forma como as pessoas acessam o próprio conhecimento e a informação. Muito diferente da minha geração, hoje, se um estudante quiser, ele entra no Museu do Louvre. Ele nunca pisou no Louvre, mas entra no site, faz uma visita. Isso na minha geração era impensável, só tínhamos fotos e nunca imaginávamos que um dia conseguiríamos entrar no Museu do Louvre. Hoje a pessoa pode não entrar no Museu do Louvre na vida offline, digamos assim, mas pode entrar na vida online e produz um conhecimento sobre aquilo ali. Aí eu vou destituir [a pessoa]? “Mas você não esteve lá fisicamente, eu estive.” (risos) Como é que fica isso? **Isso, para ciência hoje, para quem é pesquisador e para quem é professor, são questões muito sérias, e que a nossa geração ainda reluta, de alguma forma, a lidar com essa dinâmica porque ela é muito rápida, é uma mudança muito rápida, e se nós não conseguimos nos posicionar bem nesse mundo em que vivemos hoje, começamos a ficar inseguros e amedrontados com aquilo que é o nosso conhecimento e o nosso saber. Então, como eu me sinto amedrontada, a minha reação com o outro vai ser de arrogância, (...) vai ser de destituição do saber dele, de desvalorização, ao invés de eu falar: “Opa, o que está acontecendo com o mundo? Deixe-me entender”. Isso não destitui o meu saber, não destitui o meu conhecimento, mas traz algo novo, com certeza, e traz visões diferentes sobre o mundo, sobre as coisas, sobre o conhecimento. É isso que é o mundo hoje. E vai ficar cada vez mais complexo. A coisa não volta atrás (GOMES, 2016) (grifo nosso).**

Desse modo, é possível que essa maneira da ciência perceber as diferenças e as dinâmicas sociais interfira na importância dada aos temas como capoeira, funk ou rap para o aprendizado escolar. Admitir que a produção de conhecimento pode vir de inúmeros referenciais é admitir que a base na qual o conhecimento científico hegemônico se apoia e se legitima não é a única verdade. Embora permaneçam no texto reduzido o trecho importante para a apresentação do tema, os cortes sofridos do texto original são significativos. São temas importantes para valorização da cultura afro-brasileira se levada em consideração o elevado índice de analfabetos entre os grupos que se declaram negros ou pretos e em sua alta presença na educação de jovens e adultos. Neste sentido, agrega o fato de realizar uma outra leitura do que é educação de jovens e adultos e quem são os seus sujeitos.

No caso da EJA, o grande desafio aí é olhar para esse sujeito da EJA, esse aluno da EJA, como alguém que produz conhecimento, que produz saber, e não como alguém defasado, porque esse é um problema. Muitas vezes os professores vão trabalhar com a EJA e são até bem intencionados com o campo da EJA, mas já entram em sala de aula com esse imaginário: “eu estou trabalhando com os defasados, com aqueles que não acessaram o conhecimento na idade ‘certa’”, como ouvimos falar bastante aí na área da educação. Então [nessa lógica], eu tenho que repor para eles aquilo que eles perderam e eles têm que correr atrás do prejuízo (GOMES, 2016).

3.4 – Verbetes e resistência

O Capítulo 6 – “Racismo, discriminação racial e ações afirmativas: a sociedade atual” –, na versão original, apresenta um panorama da luta política contra o racismo no Brasil e apresenta termos importantes que dizem respeito ao entendimento da questão racial. Estes termos são apresentados aqui como verbetes e referem-se aos conceitos de raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial e ações afirmativas, com intuito de localizá-los no panorama político da época em que o livro foi escrito – 2003, 2004. Denominados de verbetes, pois são explicativos quanto ao seu significado na sociedade de hoje, o parágrafo abaixo, presente no texto reduzido, explicita essa posição:

Podemos dizer, então, que, ao final de 2004, a sociedade brasileira vive um momento ímpar na construção de políticas públicas universais e específicas que respeitem as diferenças e garantam oportunidades iguais para todos. Ainda há muito que lutar e que se construir. **Engana-se quem pensa que esses passos dizem respeito somente ao século XX e ao terceiro milênio.** Na realidade, desde que o primeiro africano foi escravizado e trazido à força para essa terra que hoje chamamos Brasil, a luta e a resistência do povo negro já havia começado. E todos nós somos herdeiros dessa luta e dessa força: negros, brancos, índios, amarelos, asiáticos (MUNANGA & GOMES, 2004: 195) (grifo nosso).

A localização e conceituação dos verbetes auxiliam o estudo histórico de atuação do movimento negro no combate ao racismo. Kabengele Munanga traz essa discussão e explica porque, de acordo com ele, o racismo e as teorias que o justificam precisam ser conhecidas:

Criado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos os mesmos conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo (MUNAGA, 2003: 7).

Os Capítulos 3 e 4 – intitulados, respectivamente, “A resistência negra no regime escravista” e “A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo” – se organizam em harmonia com esta ideia. Ao falar sobre as resistências negras no Brasil, desde o período escravista, os autores localizam historicamente a luta do negro no Brasil. O Capítulo 3, ao tratar das resistências negras no período escravista, tem como objetivo desmistificar a visão de passividade da população negra que encontra respaldo ainda nos dias atuais na constituição do racismo:

Durante muitos anos, no Brasil, acreditou-se que o africano escravizado sofreu de maneira passiva todos os maus-tratos praticados pelos senhores. **Essa**

crença interferiu e interfere, ainda hoje, no imaginário constituído em nossa sociedade a respeito dos nossos antepassados africanos e dos seus descendentes na atualidade: negros e negras brasileiras (MUNANGA & GOMES, 2004: 67) (grifo nosso).

Também o boxe explicativo sobre o dia nacional da consciência negra encarna esse espírito:

O Dia Nacional da Consciência Negra

O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou em 9 de janeiro de 2003 a Lei nº 10.639 que altera a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional incluindo nesta mais três artigos que versam sobre a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos públicos e particulares de ensino da Educação Básica. A lei também acrescenta que o dia 20 de novembro (considerado dia da morte de Zumbi) deverá ser incluído no calendário escolar como dia nacional da consciência negra, tal como já é comemorado pelo movimento negro e por alguns setores da sociedade (MUNANGA & GOMES, 2004: 90).

O Capítulo 4 focaliza as manifestações de resistência dentro do contexto pós-abolição do século XX, reafirmando que “a herança de coragem, força e organização que os nossos ancestrais africanos e negros brasileiros deixaram é digna de orgulho e deve ser contada e recontada” (MUNANGA & GOMES, 2004: 115).

A construção e utilização do termo movimento negro é datado de fins da década de 70 (CARDOSO, 2002) em um momento peculiar da história do Brasil, onde novos movimentos sociais e identidades coletivas emergiam no cenário político nacional. Embora a reabertura política em fins da década de 70 sinalizasse um momento de maiores possibilidades para o ressurgimento do movimento negro, as atividades coloniais também precisam ser estudadas para o combate ao racismo e para conhecimento das pautas do movimento negro contemporâneo.

Assim, as supressões do Capítulo 3 ocorreram de forma que, embora mantida a ideia central, foram eliminadas partes dessa luta. Por exemplo, trechos do item “Quilombo”, o subtítulo “Um pouco da história de Palmares” e o boxe “Mas, afinal, quem foi Henrique Dias?”, entre outras supressões apontadas na tabela no item 3.1.

Este fato é importante na medida em que Henrique Dias foi um homem de seu tempo, negro, escravizado, que atuou no combate aos holandeses, a favor dos portugueses, e ao Quilombo dos Palmares e que desperta alguns comentários sobre sua suposta atuação contraditória enquanto homem negro:

Para enfrentar os holandeses, que foram expulsos em 1654, os portugueses ofereceram a liberdade (ou alforria) aos escravizados que lutassem contra os invasores. Muitos deles aproveitaram essa situação e, ao invés de lutar, fugiram para Palmares. Mas outros, como Henrique Dias, tornaram-se heróis na luta contra os holandeses e participaram de expedições de ataques aos quilombos.

Por que será que, sendo negro, Henrique Dias escolheu esse caminho? (MUNANGA & GOMES, 2004: 79).

Nesse sentido, o boxe de Henrique Dias e o texto subjacente suprimidos mencionam a relação de resistência e assimilação que ainda se encontram presentes nos dias atuais na história do negro no Brasil:

Pensar que todos os negros escravizados ou libertos que viveram sob a égide da escravidão subvertiam a ordem escravocrata é, na realidade, romantizar as relações, tensões, contradições e lutas existentes nesse momento histórico. Assim, como pensar que, atualmente, todos os negros que vivem no Brasil possuem a mesma opinião sobre a existência do racismo e constroem o mesmo tipo de consciência racial é também romantizar a complexidade do que é “ser negro no Brasil (MUNANGA & GOMES, 2004: 82).

Outro parágrafo suprimido sobre as relações históricas entre as lutas dos negros no Brasil colônia e na contemporaneidade:

Embora, hoje, a organização política e social tenha mudado e não vivamos mais sob o regime da escravidão, muitos ainda acreditam que a questão racial é uma questão de polícia e não de políticas públicas. Esse é um terrível equívoco que não foi construído em nossos dias. Podemos considerá-lo como uma marca da escravidão que ficou impregnada na visão que muitas pessoas em nossa sociedade ainda conservam em relação ao povo negro (MUNANGA & GOMES, 2004: 101).

Já o Capítulo 4 situa no início do século XX o boom da imprensa negra, a Revolta da Chibata, o Teatro Experimental do Negro – TEN – e o Movimento das Mulheres Negras como formas incisivas de luta e denúncia pela população negra. Também tiveram peso nesse momento a criação da Frente Negra Brasileira, de clubes negros e grupos de manifestações da cultura afro. “Um pensamento produzido por pessoas negras na cor e negras enquanto compromisso político com a afirmação da identidade e da cultura negra” (MUNANGA & GOMES, 2004: 122).

Parte da história sobre a formação da Frente Negra, embora mantida como item, também reduziu de tamanho:

Podemos concluir que a Frente Negra Brasileira foi uma entidade extremamente representativa dos desejos e aspirações da população negra da década de 30. Ela desempenhou, na história do negro brasileiro, um lugar que o Estado não ocupou em relação à população negra: ofereceu escola, assistência na área de saúde e social, e teve uma atuação política muito marcante (MUNANGA & GOMES, 2004: 120).

O momento descrito acima foi reprimido pela ditadura instaurada com o Estado Novo em 1937. A partir daí, delimitou-se um segundo impulso do movimento negro, caracterizado pelo arrefecimento das iniciativas da militância negra. Esse período compreende tanto a ditadura getulista, como a ditadura militar instaurada em 1964, que foi um período de grande repressão, censura e medo no Brasil. Foi o período do auge do mito da democracia racial.

As ações realizadas em prol da população negra eram imediatamente vinculadas ao comunismo e, por isso, as mobilizações ficavam difíceis de acontecer. Não que elas tivessem deixado de existir, mas houve uma intensa desarticulação entre todos os movimentos sociais no país. Para piorar, a ditadura tomou a cultura negra como símbolo de nacionalidade, mas de maneira estereotipada. O Brasil era modelo do paraíso racial.

O Movimento [Negro] Unificado convoca a sua primeira atividade pública e realiza no dia 7 de julho de 1978, uma manifestação histórica, um ato público contra o racismo, em frente as escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, rompendo assim, com o silenciamento político da sociedade civil imposto pelo ditadura militar. Mais ainda, naquele período, os militares consideravam a luta contra o racismo como uma questão de segurança nacional (CARDOSO, 2002: 40).

O movimento negro atual é caracterizado pelo momento no qual a luta contra o racismo e a desigualdade racial se configura de maneira mais política, buscando a autoestima da população negra, a recuperação da identidade étnica e cultural, lutando pelo reconhecimento do racismo, pelas políticas públicas em prol da população negra e pela desconstrução do mito da democracia racial. A criação do Movimento Negro Unificado – MNU – em 1978, é considerada um marco da retomada da luta política contra o racismo, e representa uma postura mais institucional do movimento.

No entanto, o item “A resistência negra na ditadura” foi suprimido:

A luta contra o racismo começa a se dar juntamente com a luta do trabalhador contra a exploração capitalista. Novos contornos surgem na relação entre raça e classe social. Os negros começam a denunciar que a exploração socioeconômica atinge de maneira diferente negros e brancos e que a superação do racismo e da discriminação racial não será alcançada simplesmente com a mudança da situação de classe. É importante somar esforços na luta contra a desigualdade social e racial.

Essa percepção arguta dos negros que viveram no contexto da sociedade brasileira, no final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX, extrapolou os fóruns da militância negra e veio ao debate público. Em meados dos anos 90, estudos sobre relações raciais, estatísticas oficiais e pesquisas sobre desigualdades raciais no Brasil realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), uma fundação do Ministério do Planejamento e Gestão, comprovaram a existência do racismo em nossa sociedade e demonstraram como ele é um fator de agravamento da situação de exclusão e desigualdade vivida pelas camadas populares

brasileiras. As pesquisas explicitaram o que o Movimento Negro já apontava há muitos anos: a pobreza, no Brasil, tem cor (MUNANGA & GOMES, 2004: 129).

Na versão reduzida, o capítulo 6 encontra-se com a mesma nomenclatura, com a diferença de que os verbetes são suprimidos restando somente o item “Ações afirmativas” e o subitem “Mas, afinal, o que são cotas raciais?”. Das 28 páginas destinadas a esse capítulo no texto original, permaneceram 12 no texto reduzido, e foram suprimidas as explicações sobre cada um dos verbetes mencionados.

Para o sentido de resistência, essas supressões são importantes, pois, de acordo com Munanga, tratam da

“identidade étnico-racial negra”. A questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidade negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas. Esta identidade política é uma identidade unificadora **em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil**. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também à legitimação da chamada democracia racial brasileira e à conservação do *status quo* (MUNANGA, 2003: 15).

É nesse sentido que o texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* adverte: “É sempre bom lembrar que a história do negro brasileiro não é algo particular. Ela está inserida na história do Brasil e na construção da identidade de seu povo”. (MUNANGA & GOMES, 2004: 108), inserindo a cultura negra na construção da nacionalidade brasileira, porém sem deixar de entrever as especificidades históricas e a complexidade do “ser negro no Brasil”.

E, desse modo, o verbetes compactuam com o que Munanga diz ao advertir sobre o contexto no qual o livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* foi escrito:

Estamos também entrando no novo milênio com a nova forma de racismo: o racismo construído com base nas diferenças culturais e identitárias. Devemos, portanto observar um grande paradoxo a partir dessa nova forma de racismo: racistas e anti-racistas carregam a mesma bandeira baseada no respeito das diferenças culturais e na construção de uma política multiculturalista. Se por um lado, os movimentos negros exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhe devolver, entre outro, a sua autoestima rasgada pela alienação racial, os partidos e movimentos de extrema direita na Europa, reivindicam o mesmo respeito à cultura “ocidental” local como pretexto para viver separados dos imigrantes árabes, africanos e outros dos países não-ocidentais (MUNANGA, 2003: 11).

Na apresentação do livro *Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*, organizada por Anete Abramowicz e Nilma Lino Gomes, as autoras falam sobre a forma de resistência do movimento negro e dizem ainda que atualmente vive-se um momento

em que a questão racial está em pauta na agenda mundial e que o mito da democracia racial vem sendo cada vez mais erodido nessa empreitada dos movimentos negros na sociedade. E essa vitória impõe sobretudo a necessidade de o País repactuar as relações étnico-raciais, bem como a maneira pela qual se representa como nação (GOMES & ABRAMOWICZ, 2010, p. 8).

Nilma Lino Gomes também discute o papel da educação como um pilar através do qual as lógicas simbólicas são introjetadas na sociedade. Ela defende que é competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. E continua:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que **o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras**. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. **É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores** (GOMES, 2001: 141).

A proposta de Nilma Lino Gomes é de que:

o entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal (GOMES, 2001: 143).

A proposta do texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* segue o rastro de um estudo negro, africanista, que constrói a narrativa do combate ao racismo no Brasil a partir da perspectiva histórica de resgate da ancestralidade, da identidade, da resistência, cultura e corporeidade negra. Essa narrativa, no entanto, foi desenvolvida com o campo da educação em evidência, na medida em que é um texto que foi, *a priori*, pensado para jovens e adultos excluídos do sistema regular de ensino. E, nesse sentido, a relação da raça com a EJA é bem próxima.

O capítulo 4 encerra com o item “O movimento de mulheres negras”, localizando a luta destas mulheres no movimento negro contemporâneo e, sem supressões, contém um boxe com o poema da escritora negra Conceição Evaristo onde ela exprime de forma poética a insubmissão das mulheres através do resgate histórico e ancestral:

Vozes – mulheres

*A voz da minha bisavó ecoou
Criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos - donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.
A voz de minha filha
Recorre todas as nossas
vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas na garganta
voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida - liberdade. (In: MUNANGA & GOMES, 2004: 136-137).*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debruçar sobre a história do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* e construí-la a partir dos diversos sujeitos que este trabalho envolveu, com as escolhas metodológicas apresentadas, faz com que as conclusões aqui esperadas sejam um convite à continuação deste estudo, mais do que, de fato, palavras conclusivas.

No entanto, o percurso realizado pela investigação desvelou e organizou algumas linhas de pensamento que se encontravam, ora acomodadas, ora amalgamadas dentro do discurso antirracista e que vieram à tona com esta pesquisa realizada justamente em um momento político caótico em que o Brasil está vivendo. O processo de construção da trajetória do livro, portanto, também foi sendo iluminado pela conjuntura atual que, de alguma forma, colaborou para estas considerações finais.

A sanção da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos no início do século XXI caminharam pari-passo com a produção intelectual e militante dos autores do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje*, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. Junto a isso, o desenvolvimento do segmento da EJA foi examinado através da história da ONG Ação Educativa, que, junto com a Global Editora, produziu o livro.

A relação das ações e publicações da Ação Educativa referente à questão racial e o estudo dos autores permitiram traçar uma concepção da Lei 10.639/03 que integra um processo complexo e revolucionário de mudanças de estruturas profundas na educação e que envolvem desde a conscientização do educador e educadora para o problema do racismo na sociedade, até as estruturas escolares excludentes e universalizantes que acabam por invisibilizar diferenças. A influência de modelos eurocêntricos no ambiente escolar passa pela forma como os próprios conteúdos, currículos e materiais didáticos são produzidos.

Nesse sentido, pensar as relações étnico-raciais seria pensar a educação de um modo mais profundo, é pensar no papel do educador em sala de aula, na prática educativa e como as relações étnico-raciais se dão nesta prática. Pensar a questão do Outro, da alteridade, como se posicionar frente ao desconhecido, ao diferente. É despir-se das prerrogativas civilizatórias ocidentais calcadas na ideia de superioridade e inferioridade racial.

Entre as diversas conquistas do movimento negro na direção da emancipação do “pensamento negro” – que o pensamento universal hegemônico pretende invisibilizar –, está a reapropriação e ressignificação do termo raça como formas de resistência.

A Africanização da nação então passaria por todos cidadãos, negros e não negros, nos âmbitos da ciência e da educação, bem como no dia a dia das relações cotidianas, midiáticas, religiosas, etc.

O livro *Para entender o negro no Brasil de hoje*, pensando as questões próprias da Educação de Jovens e Adultos, foi produzido em coerência com essas prerrogativas e circulou nas escolas durante um período. As transformações que o livro sofreu, tanto no que tange ao suporte, como no que se refere ao texto, e as consequentes mudanças do público leitor implícito marcam esta análise.

De fato, a ideia inicial da pesquisa era a percorrer a questão racial em todos os livros aprovados pelo PNLDEJA. Isto não deu certo pois, após o contato com a Coleção 2 e com o livro de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, revelou-se que tomaríamos outros rumos. Estudariamos a história do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* até a sua chegada no PNLDEJA em 2011 e 2014. A nova hipótese era de que a coleção Viver, Aprender ao adentrar o PNLDEJA, teria o texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* diluído na nova coleção.

Infelizmente, não foi possível trabalhar com a inserção da coleção Viver, Aprender no PNLDEJA – fomos até os volumes unificados –, mas acreditando ainda na importância deste trabalho e na força potencial do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje*, a ideia de diluição foi cedendo lugar para ideia de robustez que o texto foi ganhando ao longo da pesquisa. E o *Para entender o negro no Brasil de hoje* adquiriu uma proeminência muito grande.

De um lado, as transmutações ocorridas direcionavam para a ideia de diluição do texto, que deixariam o texto sem forças comparado com a versão original de 2004. Entretanto, o texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* foi revelando sua força e solidez como produto cultural.

Embora as transmutações sinalizassem para um enfraquecimento de sua potencialidade na luta antirracista, a análise da história do livro revelou a sua importância histórica para o sistema educacional brasileiro. 13 anos após sancionada a Lei 10.639/03 e, principalmente, no atual momento político, a sua relevância remete à necessidade premente de retorno às definições básicas do que constitui o racismo no Brasil e à ideia de inferioridade e superioridade racial.

A sociedade exprime, de maneira mais explícita, a sua doença através do racismo. A forma de enxergar e experimentar o mundo pela ideia da superioridade/inferioridade tem

fortes raízes na operação iniciada pelos portugueses de escravização africana, que não resolvida no pós-abolição, ainda hoje encontra respaldo na sociedade brasileira.

Porém, não se deve perder de vista que a imigração forçada dessas pessoas em direção à América transformou decisiva e profundamente a constituição da colônia e da metrópole. De um lado, africanos que vieram para o Brasil e construíram o país com suas próprias mãos e depositaram aqui sua capacidade de reconstrução da humanidade que, mesmo ameaçada pelos valores civilizatórios ocidentais, consubstanciou-se no que é chamado de cultura negra, uma cultura de resistência. De outro lado, o enriquecimento da metrópole e a afirmação de ideias de superioridade/inferioridade racial e epistemológica que justificaram a espoliação da África e o conseqüente ideal da missão civilizadora, fortalecendo a ideia de inferioridade desta cultura.

A escravidão moderna criou no Atlântico uma ponte que incidiu para a construção de uma África e América que, de diferentes formas, vivenciaram a diáspora e foram afetadas por ela. Todas essas formas influenciam a visão de Brasil e de como o país se constituiu como nação.

À isso se soma a herança dos europeus com a instituição escolar. No Brasil, a escola pública se desenvolveu primeiro para servir a elite branca. Os homens brancos europeus. A industrialização e as transformações das organizações de trabalho criaram uma nova classe: o proletariado. E as escolas de massa passaram a atender esse público. No entanto, os filhos de operário, em sua maioria, eram brancos.

Quando os negros começaram a estudar nas escolas públicas, o ensino massificador, técnico e universal não contemplava as especificidades daqueles sujeitos. O movimento negro incide nas políticas públicas do país com a finalidade de equiparar direitos e diminuir desigualdades construídas historicamente através da escravização atlântica.

Sendo assim, o texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* emerge neste trabalho como protagonista da articulação necessária entre a questão racial e o ensino de pessoas jovens e adultas, já que estes são em sua grande maioria negros e negras excluídos do sistema educacional regular. A presente análise aponta para a construção de um novo campo que demanda produção didática. E a história do livro indica essa necessidade.

O movimento negro sempre focou muito na atuação por intermédio da escola, *locus* privilegiado de ação na medida em que é lá que muito do racismo brasileiro é reproduzido e perpetuado. E os livros didáticos são instrumentos importantes de apoio ao professor. A

preocupação dos estudiosos com este material demonstra sua relevância como objeto político de caráter transformador.

Embora o livro, em algum momento, tenha saído das salas de aula dos jovens e adultos, ele ganhou outros espaços. De maneira indireta, ele influencia este segmento na medida em que denuncia e expande o contato entre os campos: EJA e ERER. Na perspectiva de sua trajetória, o livro permeia a educação e fortalece a associação da questão racial com os alunos excluídos do ensino regular.

E esse novo campo fortalecido não pode mais entender a educação de forma mecânica, ressaltando as dicotomias certo/errado, bonito/feio características de um pensamento abissal que reduz a realidade e a diversidade humana, produzindo em seu discurso uma verdade científica contraposta a todas as outras formas de conhecimento.

Invisibilizar diferenças tem um peso grande nessa tradição moderna e influencia negativamente a vida dos sujeitos escolares que não se reconhecem no paradigma dominante e não podem manifestar-se de acordo com suas tradições na medida em que visões negativas são incutidas nos alunos negros e não-negros. A escola, que deveria ser o lugar por excelência da pluralidade, permanece coibindo as diferenças de se manifestarem em pé de igualdade.

O modo como tem sido interpretado o que é ser brasileiro e brasileira e a ideia de democracia incluem o modo como as memórias, culturas e identidades estão em árdua negociação. A falta de alteridade é um problema para toda a sociedade e afeta tanto a população que é atingida diretamente por ela, quanto àquela que se beneficia dos privilégios de uma falsa ideia de superioridade. Para a população negra, a manutenção deste paradigma envolve a destruição da autoestima e uma série de outras questões que o privilégio dos brancos corrobora. São elas, o genocídio da população negra, violências contra a mulher, falta de negros e negras nas academias e nos lugares de poder, deslegitimação do conhecimento, contestação das políticas afirmativas, entre outras.

Chegar ao fim deste trabalho significa um começo. A força com que o livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* emergiu foi muito grande e é importante neste momento continuar a se pensar em práticas, principalmente em práticas escolares. E a EJA desponta novamente como território fértil de propostas pelo viés da questão racial.

No dia em que foi realizada a entrevista com a Nilma Lino Gomes, gentilmente concedida com a finalidade de colaborar para este trabalho, dia 12/06/2016, ela falou sobre a sua relação com o campo da EJA e de como esse campo dialoga e acolhe o campo das questões raciais.

Por coincidências inexplicáveis desta vida, a entrevista realizada foi no mesmo dia do falecimento da também ex-ministra Luiza Bairros. Eu só fui saber da triste notícia no momento em que deixei o local da entrevista. Também Nilma Lino Gomes ainda não havia tomado ciência de seu falecimento.

Sabemos como Luiza Bairros foi uma mulher importante na luta pela igualdade racial no Brasil e que a perda dessa figura emblemática do movimento negro, além de ter deixado todos muito triste, me fez refletir sobre os significados de cada ação realizada por cada um de nós em diferentes lugares.

O misto de sentimentos dentro de mim, com a felicidade de ter conversado com uma pessoa que eu admiro tanto e que é tão importante para minha formação pessoal e para as relações raciais no Brasil, e a tristeza da perda de uma liderança expressiva do movimento negro me fez pensar sobre como as ideias ultrapassam as fronteiras geográficas, materiais e qualquer outro tipo de delimitação e alcançam a realidade.

É preciso seguir. Mas às vezes é preciso voltar um pouco. E nessa volta que Nilma Lino Gomes exorta como sendo a retomada do cerne do problema racial no Brasil, que é a falsa ideia de superioridade e inferioridade, está sendo configurado um campo de atuação. E *Para entender o negro no Brasil de hoje* alça vôos que há muito já vem sendo trabalhado pelos nossos ancestrais.

Por isso, termino o meu começo aqui e dedico este trabalho à memória de Luiza Bairros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Mirian Albuquerque; OLIVEIRA, Henry Pôncio Cruz de. *Inf. & Soc.*, João Pessoa, v.22, n.1, p. 129-143, jan/abr, 2012.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. – tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BAKKE, Rachel Rua Baptista. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. *Projeto Acelerar para Vencer (PAV) – desafios e possibilidades*. Dissertação de mestrado profissional, Gestão e Avaliação da Educação Pública, UFJF/MG, Juiz de Fora, 2012.
- BARBOSA, Tânia Maria Meneses Farias. *A implementação do Projeto Acelerar para Vencer (PAV) em uma unidade escolar: das intenções às ações*. Dissertação de mestrado profissional, Gestão e Avaliação da Educação Pública, UFJF/MG, Juiz de Fora, 2013.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e estável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil: São Paulo: FAPESP, 1999 (Coleção Histórias de Leitura).
- BITTENCOURT, Circe Maria. Produção didática de história: trajetórias de pesquisa. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.
- _____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- BORGES, Valdir. O princípio ético-crítico freireano. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 213-231, jan./abr. 2014.
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. *Imagens da África, africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC-SP, São Paulo, 2008.
- CARDOSO, Marcos. *O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, 17 (49), p. 117-132, 2003.

- CARVALHO, Marta Maria Chagas de e TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A Biblioteca de Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. *Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba, SP, vol.8, n.2, p. 47-62, nov. 2006.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2 ed. Portugal: DIFEL, 2002.
- CHOPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan/abr 2009.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, p. 171-188, 1º semestre/2002.
- DI PIERRO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-194, mai/jun/jul/ago. 2000.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. *Dimensões*, vol. 21, p. 101-124, SE, 2008.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- FERRARO, Juliana Ricarte. *Entre textos e imagens: o Compêndio de História do Brasil por Borges Hermida 1962-1975*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- GASPARI, Elio. Alice e o camaleão. In: GASPARI, Elio; VENTURA, Zuenir; HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Cultura em trânsito: da repressão à abertura*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- GENETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. En libro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org.) Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005, p. 21-53.
- LEITE, Antonio Eleilson. *Mesmo céu, mesmo CEU: produção literária na periferia de São Paulo*. São Paulo, 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) Universidade de São Paulo.
- LOPES, Ademil. Livro didático: uma tentativa de inversão do sinal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p. 101-102, nov. 1987.
- MANSO, Marcia Helena Siervi & MARSICANO, Neuza Maria de Oliveira. *Aceleração da aprendizagem: algumas considerações sobre projeto “acelerar para vencer” (PAV) em Minas Gerais*. (mimeo) s/d.

- MANSUTTI, Maria Amábile. Tempos e espaços na escola. In: CORTI, Ana Paula et al. *Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental*. Brasília: Via Comunicação, 2011.
- MARCONDES, Mariana Mazzini ... [et al.] (orgs). *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília :Ipea, 2013.
- MÁSCULO, José Cássio. *A coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de história*. São Paulo, 2008 – Tese (Doutorado em Educação: história, política e sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MAUÉS, Flamarion. *Livros contra a ditadura: editoras de oposição no Brasil 1974-1984*. São Paulo: Publisher, 2013.
- MELLO, Paulo Eduardo Dias. *Material didático para educação de jovens e adultos: histórias, formas e conteúdos*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MOKHTAR, G. (coord. do vol.). *História Geral da África. Vol. 2: África Antiga*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1983.
- MOORE, Carlos. *O marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão*. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010. (Coleção Repensando a África, volume 5).
- MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese de doutorado, História e Filosofia da Educação, PUC/SP, São Paulo, 1997.
- NASCIMENTO, Abdias. *13 de maio uma mentira cívica*. Discurso proferido pelo Senador Abdias Nascimento por ocasião dos 110 anos da Abolição no Senado Federal. Brasília, 1998.
- _____. Projeto de lei n.º 1.332, 1983.
- NASCIMENTO, Érica Peçanha do. *É tudo nosso! Produção cultural na periferia paulistana*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos*. 8. ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. *Negro Intelectual, Intelectual Negro ou Negro-Intelectual: considerações do processo de constituir-se negro-intelectual*. São Carlos, 2014 – Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos.
- OLIVEIRA, Henry Pôncio Cruz de. *Afrodescendência, Memória e Tecnologia: uma aplicação do conceito de informação etnicorracial ao projeto “A Cor da Cultura”*. João Pessoa, 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba.

OLIVEIRA, Juliane Gomes de. *O Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte, 2011 - Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Universidade Federal de Minas Gerais.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. *Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga*. Tese de doutorado em Cultura, Organização e Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. *O negro no ensino de História: temas e representações*. Dissertação de mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 7.ed., São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PAIXÃO, Marcelo. Senzala e escola: pólos que se repelem. In: MORAES, Fabiana. *Nabuco em pretos e brancos: um olhar dialético sobre o abolicionista e o racismo de um país onde o status embranquece negros – e, quando ausente, escurece a pele alva*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana; Jornal do Comércio, 2012.

PASSOS, Joana Célia dos. As práticas educativas do movimento negro e a educação de jovens e adultos. In: MEC/UNESCO. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p. 88-92, nov. 1987.

_____. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago. 1993.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho de. *Pedagogia da Diferença: A tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira*. Belo horizonte: Nandyala, 2009.

ROSA, Allan. Imaginário, *Corpo e Caneta: matriz afro-brasileira em Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo.

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan/jun. 2003.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª edição, 2001.

SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. *A gramática do tempo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 279-316.

SANTOS, Joel Rufino dos. Livro didático: um mal necessário? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p. 99-100, nov. 1987.

SANTOS, Karla de Oliveira. *As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: Implicações Curriculares para uma sociedade multicultural*. Maceió, 2011 – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.

SANTOS, Cleber Vieira dos. *Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: prefácios cívicos e os processos escolares no Brasil republicano*. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação da USP, 2007.

SANTOS, Renato Emerson dos. Redefinindo os termos do debate sobre a democratização da universidade: as experiências do Programa Políticas de Cor. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (org). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. – 2.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. *Revista Mosaico* (<http://cpdoc.fgv.br/mosaico>), s/d.

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau – nível 1. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p. 96-98, nov. 1987.

_____. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou ? por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Glaydson José da; CARULA, Karoline FEITOSA. A Representação dos Negros nos Livros Didáticos de História da Educação de Jovens e Adultos – EJA (PNLD 2011). In: FUNARI, Pedro Paulo et al (orgs.) *As veias negras do Brasil: conexões brasileiras com a África*. São Paulo, Edusc, s/d.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134-158, set/out/nov/dez. 2000.

TAKEUCHI, Márcia Regina. Análise material de livros didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, 2005 – Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TOLEDO, Maria Aparecida. *A disciplina de História no Paraná: os compêndios de História e a História ensinada (1876-1905)*. Tese de doutorado, Programa de Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Coleção atualidades pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial. (1931-1981)*. São Paulo: EHPS/PUC, 2001.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p. 93-95, nov. 1987.

ZAMBONI, Ernesta. *Que História é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História*. Tese de doutorado em Educação, Unicamp, 1991.

Fontes

SLIDES

ENTREVISTAS

AÇÃO EDUCATIVA. *Revista 15 anos em Ação! Cultura, Educação, Juventude*. São Paulo: Ação Educativa, Ford Foundation, EED, Norwegian Church Aid e Editora Global, 2009.

AÇÃO EDUCATIVA. *Plano trienal 2013-2015*. São Paulo: Ação Educativa, maio, 2013.

AÇÃO EDUCATIVA. *Termo de referência para elaboração de livros didáticos para o 2º segmento do ensino fundamental para jovens e adultos*. Ação Educativa, São Paulo: Dez, 2002. (mimeo)

AÇÃO EDUCATIVA. *Propostas Curriculares De Suplência II (2º segmento do ensino fundamental supletivo): relatório de pesquisa*. Ação Educativa, São Paulo: 1999.

ARMANI, Domingos. **Ação Educativa: virtudes, desafios e perspectivas**. Relatório geral final da avaliação externa da Ação Educativa (1994-2009). Porto Alegre, maio, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988, p.11-15.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

BRASIL. *Lei nº 10639, 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] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2009.

BRASIL. SEPPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Estatuto da Igualdade Racial*. Brasília, 2010.

BRASIL. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC-SEF, 2002, v. 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Guia metodológico - educação e relações raciais: apostando na participação da comunidade escolar*. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

_____. *Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

DhESCA. *Relatorias Nacionais em Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais. Informe 2004*, DhESCA, 2004.

DI PIERRO, M.C. (org.). *Concurso Negro e Educação: Avaliação de Processo*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

MINAS GERAIS. SEE/MG. *Documento Base. Projeto Estruturador Aceleração da Aprendizagem do Norte de Minas Gerais, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce*, 2008a.

MINAS GERAIS. SEE/MG. *Resolução nº 1.033, de 17/01/2008*. Dispõe sobre a Implementação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Acelerar para Vencer”, para Alunos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais, 2008b.

OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B.G.e. (Org). *Negro e Educação*. Identidade negra. Pesquisa sobre o negro e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPED e Ação Educativa, 2003, v.2, 303p.

OLIVEIRA, I.; SILVA, P.B.G.e; PINTO, R.P. *Negro e Educação*. Escola, Identidades, Cultura e Políticas Públicas. 1ed. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005, v. 3, 264p.

OLIVEIRA, I.; AGUIAR, M. Â.; SILVA, P. B.G.e.; OLIVEIRA, Rachel de. (Org.). *Negro e Educação 4: Linguagens, educação, resistências, políticas públicas*. 1ed. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2008, v. 4, 336p.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 3.ed., 2001.

ROCHA, JOSÉ GERALDO DA e COUTO, Andréia. *Avaliação Concurso Negro e Educação: Relatório Final*. Rio de Janeiro: s.ed., 2007.

SILVA, P. B. G. e ; PINTO, R. P.(Orgs.) . *Negro e educação: a presença do negro no sistema educacional brasileiros*. 1. ed. São Paulo: ANPED, 2001. v. 1. 87p.

VÓVIO, Cláudia Lemos (coordenação). *Viver, aprender: educação de jovens e adultos (Livro 1)*; [ilustrações de Cecília Esteves]. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

Coleção Para Todos

PAIVA, Jane et al. *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação : Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (organizadores). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

BRASIL. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Documentos

GOMES, Nilma Lino (org.) *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. 1. ed. Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

_____. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, n. 23. p. 141.

_____. Educação, identidade e formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais educação e descolonização de currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). *Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Coleção Cultura Negra e Identidades; v.18).

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: significando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. *Identidades e Corporeidades Negras: Formação de Professores Voltada para a Diversidade Étnico-Racial*. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004 (mimeo).

_____. *PROJETO Ações Afirmativas na UFMG*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. (Mimeo).

GOMES, Nilma Lino. *Ações afirmativas na UFMG: uma proposta política e pedagógica voltada para alunos e alunas negros*. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 73-84, 2003.

GOMES, Nilma Lino e MARTINS, Aracy Alves. *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 1999, v. , p. 55-62.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

_____. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. Livro do Professor (Coleção Viver, Aprender).

_____. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006, 2.ed. rev. e atualizada (Coleção Viver, Aprender).

_____. *O negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, 2006 (Coleção Para Entender).

_____. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2016 (Para Entender).

MUNANGA, Kabengele et al. *Viver, Aprender unificado 7ª e 8ª séries: história, geografia, ciências e artes: Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: Global, 2007 (Coleção Viver, Aprender).

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SITES e LINKS consultados

<http://www.acaoeducativa.org.br>

<http://www.acaoeducativa.org/relacoesraciais/>

<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/>

<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/quem-somos/4052-equipe>

<http://www.plataformadh.org.br/o-projeto/>

<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>

<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/>

<http://www.indicadoreseducacao.org.br/lancada-a-colecao-educacao-e-relacoes-raciais-apostando-na-participacao-da-comunidade-escolar/>

<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/1985-institucional>

<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/entenda+a+polemica+do+livro+que+defende+o+nos+pega+na+escola/n1596963892122.html>

<http://www.globaleditora.com.br/institucional/nossa-historia/>

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728281P2>

<http://www.acoesafirmativasufmg.org/p/historico.html>

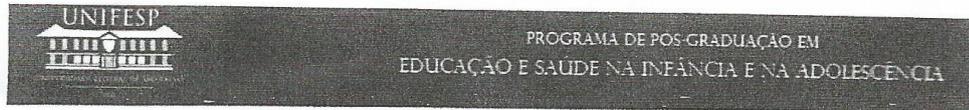
<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/09/professor-e-escritor-joel-rufino-dos-santos-morre-no-rio.html>

https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADmbolo_de_direitos_autorais

<https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-sao-paulo-sme-sp-1638-vagas>

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728281P2>

ANEXO – Autorização das entrevistas



AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE ENTREVISTA

FINALIDADE: PESQUISA DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

TEMA DA PESQUISA: "Para entender o negro no Brasil de hoje": trajetórias editoriais no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos

AUTORA: Mariana Castro Teixeira

PARTICIPANTES DA ENTREVISTA

Nome da entrevistadora: Mariana Castro Teixeira

Nome da entrevistada: Claudia Vovio

Endereço do entrevistado:

CI (RG):

CPF:

Os participantes do presente trabalho (ENTREVISTA):

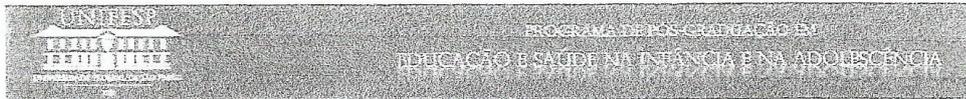
- participaram do trabalho e responsabilizam-se publicamente por ele;
- **revisaram as partes utilizadas** no trabalho e o aprovam para publicação impressa (ou *online*, se for o caso);
- garantem que este trabalho é de sua autoria e assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando, desde já, que a obra a ser entregue é **original**, e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros.

Os participantes concordam em ceder os direitos autorais da entrevista à pesquisa, autorizando a reformulação de linguagem, se necessária. Dessa forma, autorizam a edição de seu trabalho e concedem à pesquisadora permissão para reproduzir, editar e publicar o citado trabalho impresso em papel ou *online* ou em qualquer outro meio eletrônico.

São Paulo, 29 de julho, de 2016

Assinatura da entrevistadora


Assinatura do(a) ENTREVISTADO(A)



AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE ENTREVISTA

FINALIDADE: PESQUISA DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

TEMA DA PESQUISA: "Para entender o negro no Brasil de hoje": trajetórias editoriais no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos

AUTORA: Mariana Castro Teixeira

PARTICIPANTES DA ENTREVISTA

Nome da entrevistadora: Mariana Castro Teixeira



Nome da entrevistada: Ednéia Gonçalves

Endereço do entrevistado:

CI (RG):

CPF:

Os participantes do presente trabalho (ENTREVISTA):

- participaram do trabalho e responsabilizam-se publicamente por ele;
- **revisaram as partes utilizadas** no trabalho e o aprovam para publicação impressa (ou *online*, se for o caso);
- garantem que este trabalho é de sua autoria e assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando, desde já, que a obra a ser entregue é **original**, e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros.

Os participantes concordam em ceder os direitos autorais da entrevista à pesquisa, autorizando a reformulação de linguagem, se necessária. Dessa forma, autorizam a edição de seu trabalho e concedem à pesquisadora permissão para reproduzir, editar e publicar o citado trabalho impresso em papel ou *online* ou em qualquer outro meio eletrônico.

São Paulo, 29 de julho, de 2016

Assinatura da entrevistadora

Assinatura do(a) ENTREVISTADO(A)



AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE ENTREVISTA

FINALIDADE: PESQUISA DE Mestrado DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

TEMA DA PESQUISA: "Para entender o negro no Brasil de hoje": trajetórias editoriais no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos

AUTORA: Mariana Castro Teixeira

PARTICIPANTES DA ENTREVISTA

Nome da entrevistadora: Mariana Castro Teixeira

Nome do entrevistado: Luiz Alves

Endereço do entrevistado:

CI (RG):

CPF:

Os participantes do presente trabalho (ENTREVISTA):

- participaram do trabalho e responsabilizam-se publicamente por ele;
- **revisaram as partes utilizadas** no trabalho e o aprovam para publicação impressa (ou *online*, se for o caso);
- garantem que este trabalho é de sua autoria e assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando, desde já, que a obra a ser entregue é **original**, e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros.

Os participantes concordam em ceder os direitos autorais da entrevista à pesquisa, autorizando a reformulação de linguagem, se necessária. Dessa forma, autorizam a edição de seu trabalho e concedem à pesquisadora permissão para reproduzir, editar e publicar o citado trabalho impresso em papel ou *online* ou em qualquer outro meio eletrônico.

São Paulo, 29 de julho, de 2016

Assinatura da entrevistadora

Assinatura do(a) ENTREVISTADO(A)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE ENTREVISTA

FINALIDADE: PESQUISA DE Mestrado DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

TEMA DA PESQUISA: "Para entender o negro no Brasil de hoje": trajetórias editoriais no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos

AUTORA: Mariana Castro Teixeira

PARTICIPANTES DA ENTREVISTA

Nome da entrevistadora: Mariana Castro Teixeira

Nome da entrevistada: Nilma Lino Gomes

Endereço do entrevistado:

CI (RG):

CPF:

Os participantes do presente trabalho (ENTREVISTA):

- participaram do trabalho e responsabilizam-se publicamente por ele;
- **revisaram as partes utilizadas** no trabalho e o aprovam para publicação impressa (ou *online*, se for o caso);
- garantem que este trabalho é de sua autoria e assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando, desde já, que a obra a ser entregue é **original**, e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros.

Os participantes concordam em ceder os direitos autorais da entrevista à pesquisa, autorizando a reformulação de linguagem, se necessária. Dessa forma, autorizam a edição de seu trabalho e concedem à pesquisadora permissão para reproduzir, editar e publicar o citado trabalho impresso em papel ou *online* ou em qualquer outro meio eletrônico.

São Paulo, 29 de julho, de 2016

Assinatura da entrevistadora

Assinatura do(a) ENTREVISTADO(A)



AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE ENTREVISTA

FINALIDADE: PESQUISA DE Mestrado DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

TEMA DA PESQUISA: "Para entender o negro no Brasil de hoje": trajetórias editoriais no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos

AUTORA: Mariana Castro Teixeira

PARTICIPANTES DA ENTREVISTA

Nome da entrevistadora: Mariana Castro Teixeira

Nome do entrevistado: Roberto Catelli

Endereço do entrevistado:

CI (RG): 13.796.719-6

CPF: 076.820.168-33

Os participantes do presente trabalho (ENTREVISTA):

- participaram do trabalho e responsabilizam-se publicamente por ele;
- **revisaram as partes utilizadas** no trabalho e o aprovam para publicação impressa (ou *online*, se for o caso);
- garantem que este trabalho é de sua autoria e assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando, desde já, que a obra a ser entregue é **original**, e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros.

Os participantes concordam em ceder os direitos autorais da entrevista à pesquisa, autorizando a reformulação de linguagem, se necessária, desde que com consentimento dos autores. Dessa forma, autorizam a edição de seu trabalho e concedem à pesquisadora permissão para reproduzir, editar e publicar o citado trabalho impresso em papel ou *online* ou em qualquer outro meio eletrônico.

São Paulo, 29 de julho, de 2016

Assinatura da entrevistadora

Assinatura do(a) ENTREVISTADO(A)