

Francisca Izabel da Silva Bueno

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA: EXIGÊNCIAS E DESAFIOS DAS
LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008**

Passo Fundo

2023

Francisca Izabel da Silva Bueno

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA: EXIGÊNCIAS E DESAFIOS DAS
LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

B928r Bueno, Francisca Izabel da Silva
As relações étnico-raciais na escola de educação
básica [recurso eletrônico] : exigências e desafios das Leis
10.639/2003 e 11.645/2008 / Francisca Izabel da Silva
Bueno. – 2023.
764 KB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2023.

1. Educação básica - Relações étnicas. 3. Educação
inclusiva. 3. História - Estudo e ensino. 4. Currículos.
I. Mühl, Eldon Henrique, orientador. II. Título.

CDU: 376.74

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

Francisca Izabel da Silva Bueno

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA: EXIGÊNCIAS E DESAFIOS DAS LEIS
10.639/2003 E 11.645/2008

A banca examinadora abaixo, APROVA em 15 de setembro de 2023, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de mestra em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Dr. Eldon Henrique Mühl – Orientador
Universidade de Passo Fundo (UPF)

Dr. Amauri Mendes Pereira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Dr. Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo (UPF)

Dr. Marcelo José Doro
Universidade de Passo Fundo (UPF)

Dra. Elisa Mainardi
Universidade de Passo Fundo (UPF)

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a Deus, pelo dom da Vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

À minha ancestralidade negra, que me deixa um legado.

Ao meu esposo: José Sydney Mello Bueno; eterno parceiro em meus desafios.

Aos meus filhos: Cintia, Junior, Josué, Marcos, Lis e Wiliam. Destaco Josué, meu grande companheiro neste período de estudos, que foi incansável.

À minha família, que não mede esforços para incentivar.

À minha tia, Terezinha Clélia Lefeu Pereira, que com amor e paciência me alfabetizou, mesmo sem ser professora.

À minha amiga/irmã de caminhada, Ana Maria Prates.

À minha amiga, filha do coração, Joyce Inês Andrade.

Ao amigo Pe. Ari Reis, que acompanhou esta trajetória.

À amiga professora Dra. Elisa Mainardi.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

A todas e todos os meus professores.

À Associação Cultural de Mulheres Negras (ACMUN).

Dedico esta dissertação

A meus pais, Firmina Clarice Pereira da Silva e João Nogueira da Silva (*in memoriam*), que me ensinaram a importância de estudar e fazer a diferença.

A minha neta, Maria Flor, para que, em sua trajetória nos bancos escolares, encontre educadoras e educadores conscientes e uma instituição escolar que seja efetivamente democrática em suas práticas cotidianas curriculares, com igualdade de condições e oportunidades a todos, sem discriminação racial ou de quaisquer outras espécies.

A todas as crianças das escolas por onde tive o privilégio de trabalhar.

RESUMO

Esta dissertação analisa as justificativas, os princípios, as proposições e os desafios decorrentes da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais estabelecem a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Afro, Afro-Brasileira e Indígena, nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. A investigação interroga as razões e os princípios que sustentam a proposição da inclusão dos estudos sobre a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros e o reconhecimento de sua contribuição para a formação da identidade nacional e para o combate do racismo. Diante disso, o objetivo geral é analisar as exigências e desafios decorrentes das leis federais 10.639/03 e 11.645/08, no que concerne à formação a ser desenvolvida na escola de educação básica quanto ao estudo da História e da Cultura Afro, Afro-Brasileira e Indígena. A estrutura do texto atenta-se, num primeiro tópico, ao processo de construção da legislação, destacando a participação dos movimentos negros e outros movimentos. Tendo como suporte uma análise da linha de tempo, explicitam-se as razões da ausência da história e da cultura africana na escola como decorrência do colonialismo que alicerçou o racismo e impediu, por séculos, o reconhecimento da originalidade e do protagonismo da cultura africana e afro-brasileira. Nesta reflexão inicial, conta-se com as contribuições de Fanon, Bâ, Mbembe, Munanga, Freire, Cavalleiro, Gomes, Pereira, dentre outros. No tópico em sequência, o texto centra-se na análise de alguns aspectos básicos das duas leis federais – 10.639/03 e 11.645/08 – os desafios de sua construção, as justificativas e os princípios orientadores, as mobilizações, as lutas e as iniciativas que possibilitaram a promulgação dessas leis, destacando, especialmente, a contribuição dos movimentos negros organizados em torno dessa luta. O último tópico apresenta e reflete acerca de algumas iniciativas e projetos que foram e estão sendo propostos e desenvolvidos na tentativa de implementar uma educação étnico-racial orientada pelos saberes e princípios da cultura africana e afro-brasileira, buscando compreender sua singularidade e ressaltar sua importância na promoção da formação humana integral e na reparação da injustiça historicamente promovida contra negros e negras. A conclusão demonstra a importância das leis e diretrizes como parte das lutas dos movimentos negros, mas no entanto, ressalta a persistência de grandes desafios diante da continuidade das práticas racistas e o limitado reconhecimento quanto à importância da cultura e da história dos povos afro e afro-brasileiros na formação humana.

Palavras-chave: Educação; Educação Étnico-Racial; Lei 10.639/03; Educação Básica.

ABSTRACT

The dissertation analyzes the justifications, principles, propositions and challenges resulting from the implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08, which establish the mandatory study of Afro, Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in primary and secondary schools. average in Brazil. The investigation questions the reasons and principles that support the proposal to include studies on the history and culture of African and Afro-Brazilian peoples and the recognition of their contribution to the formation of national identity and the fight against racism. The general objective is to analyze the requirements and challenges resulting from Laws 10.639/03 and 11.645/08, regarding training to be developed in basic education schools. highlighting the participation of black movements and other movements. Using a timeline analysis, the reasons for the absence of African history and culture at school are explained as a result of colonialism that underpinned racism and prevented, for centuries, the recognition of the originality and protagonism of African culture and Afro-Brazilians. In this initial reflection, contributions are made by Fanon, Bâ, Mbembe, Munanga, Freire, Cavalleiro, Gomes, Pereira, among others. In the following topic, the text focuses on the analysis of some basic aspects of the two Federal Laws, the challenges of their construction, the justifications and guiding principles, the mobilizations, struggles and initiatives that made the enactment of the Laws possible, highlighting, especially, the contribution of black movements organized around this struggle. The last topic presents and reflects on some initiatives and projects that have been and are being proposed and developed in an attempt to implement an ethnic-racial education guided by the knowledge and principles of African and Afro-Brazilian culture, seeking to understand its uniqueness and emphasize its importance. in the promotion of integral human formation and in the reparation of the injustice historically promoted against black men and women. The conclusion points to the importance of laws and guidelines as part of the struggles of black movements, but highlights the persistence of major challenges in the face of the continuity of racist practices and the limited recognition of the importance of the culture and history of Afro and Afro-Brazilian peoples in human formation.

Keywords: Education; Ethnic-Racial Education; Law 10.639/03; Basic education

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Problema de investigação e delimitação do tema	10
1.2	A origem do tema: memorial autobiográfico.....	11
1.3	Problematização, objetivos, metodologia e estrutura da dissertação	21
2	BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS NEGROS E NEGRAS NO BRASIL.....	26
2.1	A formação social, cultural e econômica do Brasil: a ordem escravocrata e o jugo da violência.....	26
2.2	Pedagogias escravocratas: racismo, colonialismo, patriarcado e machismo	33
2.3	Uma história e uma pedagogia da luta e da resistência dos negros	45
3	AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08: LUTAS, DESAFIOS E CONQUISTAS DE NEGROS E NEGRAS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	56
3.1	Da proibição do direito à escola às primeiras conquistas do direito à educação	56
3.2	Marcos importantes no processo de implementação das políticas étnico-raciais	61
3.3	A Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008: da criação e seus desdobramentos	64
4	PROPOSIÇÕES E INICIATIVAS DE UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	77
4.1	Construindo/reconstruindo caminhos para uma educação antirracista: o movimento negro	77
4.2	Agentes de pastoral negros/APNS: da origem e do encontro de Júlio de Castilhos -RS: uma história real	83
4.3	As marchas contra o racismo e o machismo: primeira marcha zumbi e a marcha nacional de mulheres negras.....	87
4.4	Iniciativas no campo educacional: a luta por um novo currículo voltado à libertação de negras e negros.....	91
4.5	Política atual da secretaria de estado do Rio Grande do Sul para a educação das relações étnico-raciais.....	96
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, explico sobre o que se trata esta pesquisa, abordando o problema de pesquisa, objetivos geral e específico, contextualizando-a e, também, abordo minha trajetória.

1.1 Problema de investigação e delimitação do tema

A temática da pesquisa envolve as exigências e os desafios decorrentes da aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas pública brasileiras de educação básica, em especial no ensino fundamental.

Quanto a essas leis, a Lei n. 10.639/2003 – que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, a qual define e regulariza tudo o que envolve a educação brasileira – instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica no Brasil. Esta lei foi alterada pela Lei nº. 11.645/08, que incluiu, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro, Afro-Brasileira e Indígena. Porém, mesmo depois de quase duas décadas, as dificuldades de sua implementação continuam existindo, tanto no que concerne à Educação Afro e Afro-Brasileira, quanto à educação indígena. Devido à complexidade e especificidades desses temas, esta dissertação forçar-se-á apenas à educação afro e afro-brasileira.

A investigação tem como desafio esclarecer as razões que dificultam ou impedem o desenvolvimento de uma educação étnico-racial, buscando identificar os fatores e possíveis alternativas diante da situação que se apresenta, especialmente do ponto de vista da história e da cultura afro e afro-brasileira. São análises que se centram, em sua maior parte, em reflexões decorrentes das experiências por mim vivenciadas como educadora e promotora da cultura afro e afro-brasileira, na luta contra o racismo e contra qualquer tipo de violência.

A justificativa de focar na Lei 10639/03 vincula-se ao meu envolvimento com o tema há mais de três décadas. Venho atuando como educadora e como militante de movimentos negros e na implementação dessa lei desde sua promulgação. Reconheço a existência de alguns avanços, entretanto, as dificuldades e limitações em sua implementação são ainda muito desafiadoras. Entendo que os problemas encontrados na execução das leis 10.639/03 e 11.645/08, estão inseridos nas dificuldades estruturais do sistema educacional brasileiro e nas bases ideológicas racistas da população brasileira, que tem alimentado e mantido práticas

discriminadoras e a culpabilizado as próprias vítimas, os negros, especialmente crianças e jovens devido à existência da discriminação e da violência contra eles.

Por isso, mesmo com a promulgação de uma lei específica sobre a inclusão e a valorização da história e da cultura africana, sua efetivação continua sendo um desafio, como bem destaca Pereira (2022, p. 4):

Apesar de tudo, da legislação e da normatização subsequente, a efetiva implementação das leis vem se constituindo em um desafio, para gestores e planejadores, difusores e financiadores, ou ainda na base dos sistemas, entre educadores e suas práxis em cotidianos escolares. Parecem normais obstáculos de todo tipo, naturalizando a invisibilidade-, tanto da questão racial (preconceito e discriminação racial ostensivos na reprodução das desigualdades sociais, e da cultura do racismo em todo o espectro da vida social brasileira), quanto das diversas e complexas dinâmicas de resistência protagonizadas por negros e mulheres negras, em todo o território nacional.

Para situar melhor o leitor, vou iniciar a construção do tema e do problema de investigação desta dissertação, fazendo um relato autobiográfico de minha experiência formativa como mulher negra, educadora de escola pública e militante de movimentos negros, de educação étnico racial e de educação popular.

1.2 A origem do tema: memorial autobiográfico

A elaboração do meu memorial autobiográfico implica em mergulhar em minha própria história de vida e recuperar alguns dos muitos momentos que marcaram e marcam minha trajetória de formação. Diante disso, destaco que fatos pessoais não são insignificantes para todos que nascem; que mesmo antes de nascer, nossa história já está sendo construída. Histórias que só tomamos conhecimento pela boca de outras pessoas que nos antecederam, daí a importância de se ouvir e contar histórias.

É por meio dessas histórias nos tornamos humanos e mundanos, somos introduzidos no seio de uma comunidade humana, não importa se as histórias são grandes ou pequenas; são relatos de experiências e guardam sempre ensinamentos, formas de compreender, ser e estar no mundo. O que importa é saber que todos temos uma história que aconteceu e continua acontecendo.

Sou Francisca Izabel da Silva Bueno, XyKa para os mais próximos; nome escolhido por meus pais em homenagem à minha avó materna e à minha bisavó paterna. Sou a primeira filha de uma família de quatro filhos, duas mulheres e dois homens. Nasci na cidade de Júlio de Castilhos, no Rio Grande do Sul (RS). Meu pai foi carreteiro, tropeiro, pedreiro e capataz

de estância; já minha mãe, costureira, que acompanhava o esposo, uma mulher de fibra e de muita garra, um verdadeiro exemplo a ser seguido. Ambos estudaram até o terceiro ano primário. Constituíram sua família baseada no respeito, amor, valores e muito trabalho.

Com minha família, residia minha avó que sempre conversava com suas irmãs sobre uma pessoa chamada Rita. Ao perguntar sobre essa pessoa, que me parecia muito especial, elas respondiam: “quando tu aprenderes a ler e for para o colégio, vai estudar sobre ela”. Ficava curiosa, mas pensava que ia demorar. Porém, essa inquietação conduziu-me a ser alfabetizada cedo, para época, aos cinco anos. Minha alfabetizadora foi uma tia que não era educadora e que utilizou o método em que fora alfabetizada, além de muito amor, o que fez a diferença. Alfabetizada fui à escola, mas, lá chegando, não ouvi falar em Rita. Bem mais tarde, fiquei sabendo que Rita foi a primeira negra a nascer na mesma cidade onde nasci; era descendente de escrava, nada mais que isso. Entretanto, a inquietação e curiosidade sobre ela continuaram.

Meus pais sempre destacavam que éramos uma família negra, trabalhadora e que todas as dificuldades na vida seriam vencidas pelo “estudo”, pela “responsabilidade” e pela “seriedade”. Dentre as falas que ouvia de meus pais dirigidas a mim e à minha irmã, destacava-se a seguinte: “gurias, vocês vão para a cidade estudar e serem educadoras, pois não devem depender de ninguém, nem de pai, de irmão ou de marido; por isso, desistir nunca”. Não sabiam o que era feminismo, mas já estavam cientes das implicações da subserviência feminina. As falas, em torno de um fogão a lenha, sob a luz de um lampião a querosene, sempre foram de lutas e desafios, porém, pautada *na* e *pela* educação. De minha família de trabalhadores, ficaram ótimas lembranças e excelentes exemplos que me tornaram a mulher, a filha, a esposa, a irmã, a mãe, a avó, a educadora, e todas outras facetas que me constituem.

Além da família, tive a oportunidade de integrar uma Sociedade de Negros, instituição que agregava e agrega até nossos dias famílias negras da cidade de Júlio de Castilhos, denominada Sociedade Cultural e Recreativa José do Patrocínio, fundada em 14 de julho de 1913, localizado na Rua XV de Novembro¹.

¹ Segundo Firmino Costa (1991, p. 377-378), este foi o segundo Clube Social, de Júlio de Castilhos (RS), e congregava homens de cor. Popularmente chamado “Clube dos Morenos” ou “Patrocínio”, foi fundado em 14 de julho de 1913, por Messias Dutra, Salabergo Ribas, Victoriano Alves Xavier, Bernardo Pinto (seu primeiro presidente), Verissimo Brum e outros. Tinha por objetivos: “Esforçar-se para o engrandecimento moral e intelectual da sociedade castilhense e congregá-la na mais ampla fraternidade; proporcionar meios de instrução a seus associados; proporcionar passatempos agradáveis e instrutivos por meio de reuniões familiares, palestras sociais, jogos e divertimentos” (Costa, 1991, p. 377-378). Em 14 de julho de 1914, o Clube comemorou festivamente seu 1º aniversário, com a seguinte programação: alvorada em frente ao teatro Municipal e pelas ruas da localidade pela Banda Lyra Carlos Gomes; Missa cantada, na Igreja Matriz e Baile de Gala no Teatro Municipal. Em 13 de janeiro de 1923, foi inaugurada uma biblioteca, organizada pelos sócios. Em 18 de março de 1960, pela Lei nº 356, foi considerado de utilidade pública. O legado da Sociedade e dos seus valorosos

Casei jovem, mas sempre continuei a estudar. Sou mãe de quatro filhos, uma mulher e três homens: Cintia Anelise; José Sydney Junior; Josué Francisco e Marcos Vinicius. Eles são minha maior riqueza. Hoje tenho uma neta, Maria Flor “a pérola negra” da família.

Como podem perceber, em minha família, estudar sempre foi um valor e continua a ser até os dias de hoje. Minha vida acadêmica iniciou no Grupo Escolar Estado do Pará, escola Estadual no Município de Júlio de Castilhos, hoje intitulada Escola Estadual Theodoro Ribas Salles, onde as “classes” (estantes) ainda eram para dois educandos, as crianças em sua maioria eram oriundas da Vila Santa Izabel, local no qual residiam os trabalhadores da Cooperativa Castilhense de Carnes, que produzia o charque, com raras exceções, como, eu por exemplo, que vinha da localidade da Vila Peri Barcelos, próxima à escola.

Fiquei nessa escola até o quinto ano. Fiz, na sequência, o curso de Admissão ao Ginásio, no Ginásio Castilhense, escola estadual localizada em uma região central do município, um prédio de dois andares, espaço totalmente diferente daquele que era o meu cotidiano até então, um mundo totalmente diferente daquele com o qual estava acostumada. Lembro-me que, durante o curso, muitos de meus colegas ficaram para traz ou desistiram, o que revela que o processo de exclusão de alunos era comum, sendo a escola um lugar de seleção e de retirada de possibilidades para muitos de continuar avançando nos estudos.

Meu segundo grau cursei na Escola Estadual Vicente Dutra, escola pública que estava se estruturando, funcionando apenas o segundo grau, magistério e científico, mais distante de minha residência. Lembro que não tinha transporte coletivo e nós não tínhamos carro. Cursei nessa escola, o magistério, pois já tinha a convicção que eu queria ser educadora, escolha da qual me orgulho até os dias de hoje. Terminei o magistério em 1976. Comecei, então, a trabalhar como educadora; primeiro, como alfabetizadora no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um projeto para alfabetizar adultos. Era um projeto coordenado pelo município e funcionava à noite, em uma escola pública no centro da cidade, denominado Grupo Escolar Senador Alberto Pasqualini.

Após, fui convidada a trabalhar na Escola Maria Rainha, de 1º grau, escola particular da cidade de Júlio de Castilhos. Fui muito bem no estágio e logo fui convidada para continuar atuando na escola como educadora. Fui conquistando espaço e, lentamente, derrubando algumas barreiras raciais do cotidiano. Mas sentia que precisava continuar meus estudos. Na

homens e mulheres negros ultrapassou os limites do tempo e do espaço, com a divulgação e valorização dos costumes e da cultura do povo negro na cidade e em diversas cidades da região central do Rio Grande do Sul (RS).

cidade de Júlio de Castilhos, na época, não havia nenhum curso de graduação e, então, viajava, à noite, para Cruz Alta, para cursar a Licenciatura Curta em Ciências (1984). Assim que iniciei a licenciatura, fui contratada pela Secretaria de Educação do Estado para trabalhar na Escola Estadual Dr. Júlio Prates de Castilhos, de Júlio de Castilhos, atuando da 5ª a 8ª série. Percebi que o público da escola pública era diferente da escola particular e os desafios eram maiores. Contudo, foi um aprendizado excelente. Trabalhava de manhã e à tarde e viajava à noite para estudar em Cruz Alta (RS).

Cursei, posteriormente, a Licenciatura Plena em Ciências, Habilitação em Biologia (1988-1989), no Programa do Regime Especial de Férias da Universidade de Ijuí (Unijui), na cidade de Ijuí (RS). Conquistei mais uma etapa, um complemento qualificado em minha trajetória de formação. Foi uma excelente instituição que solidificou minhas convicções sobre a importância das lutas sociais, especialmente raciais. Embora nem sempre essas questões fossem discutidas de forma aberta, a instituição promovia reflexões que demonstravam os caminhos das lutas que se faziam necessárias.

Sempre tive a preocupação em desenvolver com responsabilidade meu trabalho, pois o magistério, muito além de ser uma forma de renda, era uma forma de autoafirmação e de responsabilidade diante de uma sociedade muito injusta e discriminadora para muitos estudantes. Percebi que existem lugares que não são para negras (os), especialmente a escola e a universidade. As manifestações, nesse sentido, eram comuns, latentes. Mas isso, em vez de me abalar, fortalecia-me e desafiava-me a ser a cada dia uma pessoa mais lutadora e disposta a derrubar as barreiras raciais, a desconstruir o racismo e o machismo.

Na escola pública, percebi que havia oportunidades que podiam fazer a diferença, tanto como aluna e depois como profissional. Quando aluna, estava sempre pronta para expor e contestar situações de discriminação e de exclusão. A sala de aula sempre foi um grande desafio de aprendizado constante. Tive, também, a oportunidade de trabalhar na secretaria da escola, no tempo da máquina de escrever, do mimeógrafo e do álcool.

No ano de 1988, fui convidada a fazer parte do grupo gestor da escola, sendo indicada para o cargo de vice-diretora da Escola Estadual Dr. Júlio Prates de Castilhos, em Júlio de Castilhos. Cabe lembrar que, nessa escola, fui aluna por doze anos. Com responsabilidade e muita dedicação, atuei como educadora e, em 1997, fui eleita diretora desta escola, cargo que exerci até o final de 1999. Destaco que essa escola era a maior escola na época da cidade, tínhamos sempre em torno de dois mil alunos, distribuídos em três turnos. Estar nessa escola para mim era considerado um privilégio; para outras pessoas, um *status*. Assumi a função com muita responsabilidade. Em tal espaço de “poder”, o fato de uma mulher negra assumir a

direção representou uma ruptura e, ao mesmo tempo, um desafio para mim e para os membros do movimento social. A direção foi um lugar de empoderamento, lugar de fala, lugar de fortalecimento das pautas da inclusão dos negros e das negras. Por isso, nunca abandonei minha luta pela igualdade e respeito aos meus pares.

Outra influência marcante em minha formação foi o surgimento e fortalecimento das comunidades eclesiais de base. Pelo fato de já termos um clube social constituído de negros e para negros, sentimo-nos fortalecidos e ainda mais desafiados enquanto sujeitos de direitos, impulsionados pelo discurso da Igreja Católica. A partir das provocações da Igreja, constituímos o Grupo de Consciência Negra: Novos Quilombos, com a finalidade de fortalecer a luta da população negra. Através desse grupo, realizamos encontros e seminários importantes sobre questões que envolvem as populações negras.

Em 1988, a Campanha da Fraternidade fortaleceu ainda mais as lutas dos negros, ao trazer ao debate o tema “Ouvi o Clamor deste Povo”. Essa temática da Campanha oportunizou o conhecimento das muitas ações racistas presentes na cidade e mobilizou a luta contra a exclusão, o racismo, a violência e a discriminação de toda ordem. Pessoalmente, tudo isso me fortaleceu, assim como fortaleceu os meus pares. Em minhas lutas, sempre se fazia presente a fala e o exemplo de meus pais. De outro lado, também conquistei espaços importantes e significativos não só do ponto de vista individual, mas do coletivo, especialmente do coletivo da mulher negra. Sempre procurei me qualificar e tinha a certeza de que precisava continuar, pois considero que essa é uma forma de fazer a diferença.

No final de 1999, minha família e eu passamos a residir em Passo Fundo (RS), em função do estudo e do trabalho dos filhos. Fui trabalhar na 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Nesse espaço, pude experimentar o racismo diretamente institucionalizado, com a vivência de diversas situações de discriminação e de racismo. Deixei de ser “uma” educadora conhecida e reconhecida para ser “mais uma” mulher negra, anônima, desconhecida, que vinha do interior.

Todavia, sobrevivi e nunca abandonei minha luta de mulher negra. Participei do grupo que constituiu o Instituto Regional do Negro (IREN), em Passo Fundo, em 2002. O grupo organizou muitos eventos e atividades importantes para a população negra de Passo Fundo e região. Como já pertencia como sócia-fundadora da Associação Cultural de Mulheres Negras (ACMUN), com sede central em Porto Alegre, aproveitei a experiência para organizar o Grupo de Mulheres Negras em Passo Fundo, o qual realiza atividades ainda hoje, com foco especial na saúde e na educação da população negra. O grupo se faz presente em diferentes espaços de luta em Passo Fundo, envolvendo a temática dos negros e negras.

No Conselho Municipal de Saúde, fui a primeira mulher e negra a assumir a presidência do órgão. A participação continua até a atualidade, tendo como principal pauta as questões da saúde das populações negras. Fiz parte do Grupo de Trabalho (GT) Educadoras Negras/Pastoral Afro-Brasileira da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), participando de diversos projetos junto ao Instituto de Filosofia Berthier (IFIBE) – Passo Fundo, como o projeto de concessão de bolsas de estudo integral a negras e negros da referida cidade e o projeto do grupo de pesquisa Grupo Negritude e Educação, hoje transformado no Grupo de Pesquisa Teologia e Educação, ligado ao Itepa Faculdades.

A nível internacional, em 2004, participei, a convite da Conferência *Women Girls and HIV/AIDS in África and the African Diáspora*, realizada no Spelman College, em Atlanta, Estados Unidos (EUA). Destaco que essa universidade norte-americana acolhe mulheres negras em vulnerabilidade social. Foi uma experiência de muito aprendizado.

Em 2006, fiz uma especialização em Supervisão e Orientação Educacional, em Erechim, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Trabalhava durante o dia e estudava à noite, viajando três noites por semana. Achei que precisava me qualificar, pois as exigências e o compromisso social com a população negra me desafiaram a procurar novos espaços, novas discussões, não só em Passo Fundo, mas também a nível regional, estadual, nacional e internacional. Em 2009, mesmo estando aposentada, realizei mais uma especialização em Direitos Humanos, o que fortaleceu meu trabalho de educadora e militante nessa área.

No ano de 2009, participei da organização e lançamento do “Grupo de Trabalho (GT) Educadoras Negras, da Pastoral Afro-Brasileira, junto à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), coordenado pelo Pe. Ari Reis. O Grupo foi constituído por pessoas de diferentes estados do Brasil: Francisca Bueno, do RS; Glória Moura, do DF; Jacinta Maria Santos, do MA; Maria do Carmo Gonçalves, do RS; Marinete Moraes, de MG; Penha dos Santo, de SP; Silvana Gomes, da BA; Vera Lopes, de SP; Euterlucia Souza, do DF. O grupo reunia-se em Brasília, com o objetivo de discutir e produzir materiais com a temática afro. Como resultado desse grupo, destaco uma produção do grupo: *História e Cultura Africana e Afro-Brasileiro, nos 10 anos da Lei 10639/03*, um impresso distribuído aos interessados.

Em 2011, tive a oportunidade de iniciar a cursar o mestrado em Educação, motivada pela. Profa. Dra. Joselina da Silva, em Juazeiro do Norte, no Ceará. No entanto, nesse momento, estava participando da construção de um projeto de curso de especialização em Direitos Humanos e Relações Étnicas Raciais, do IFIBE/RS e, por isso, tive que desistir do mestrado. Pensei que teria uma outra oportunidade e continuei minhas lutas e desafios

envolvida com a educação em direitos humanos. Valeu a pena, pois a especialização trouxe grandes contribuições para minha formação e para a continuidade da luta pela questão da população negra e outras questões étnico-raciais.

Em 2011, retornei à 7ª CRE, agora com qualificação para atuar no setor pedagógico como assessora das relações étnico-raciais. Foi uma experiência muito desafiadora na gestão, dado que percebi a complexidade do processo de formação e a necessidade do fortalecimento da educação étnico-racial enquanto um processo social.

Nesse mesmo ano de 2011, com a coordenação da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo e do Instituto Superior de Filosofia Berthier, participei da organização da coordenação, da orientação de trabalho de conclusão e da organização da publicação do material do curso de especialização em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais. O título da produção da monografia do curso denominou-se Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais: Caminhos para a Educação. Em decorrência do curso, tenho me envolvido na organização e coordenação de encontros, seminários, debates, colóquios, rodas de conversa sobre a temática negra, em nível local, regional, estadual, nacional e internacional. Fui representante da comunidade externa no conselho e membro da comissão pela homologação do documento que comprova a condição étnico-racial, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Passo Fundo.

Em 2013, assumi um contrato com o Estado como especialista: Orientadora Educacional. Escolhi atuar em uma escola de periferia, pensando que ali poderia fazer um trabalho diferenciado. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Irmã Maria Margarida acolheu-me muito bem e confiou em meu trabalho. A formação que propunha não se voltava apenas à educação de modo geral, mas especialmente à formação de sujeitos de direitos.

Em 2015, de 20 a 27 de julho, participei em Camp-Perrin, no Sul do Haiti, do *XIII Encuentro de Pastoral Afroamericano (EPA)*, cujo tema foi: *El Pueblo Afroamericano Y Caribeño Protagonista de Su Historia Y Desarrollo Humano Integra*. O lema tratava da *Negritude Solidaria, Fuerza Transformadora*. O referido evento foi organizado pela Secretaria de Pastoral Afroamericana (SEPAC/CELAM) e pela Comissão Episcopal de Cultura e Inculturação (CECI/HAITI). O encontro teve como objetivo geral renovar o compromisso da Pastoral Afro-Americana e Caribenha no decorrer do decênio dos afrodescendentes, promovendo o protagonismo e a construção do desenvolvimento sustentável, justo e solidário.

Quanto aos objetivos específicos, foram: a) analisar a atual situação no campo social, político e religioso dos povos afro-caribenhos e afro-americanos; b) valorizar os diferentes

aspectos da identidade dos povos afro-caribenhos e afro-americanos; c) promover iniciativas que promovam o desenvolvimento sustentável, justo e solidário. No que concerne à metodologia utilizada, foi a de: ver, julgar e agir. O documento de base do *XIII Encuentro de Pastoral Afroamericano/XIII EPA* orientava o grupo sobre a metodologia de trabalho, os objetivos e o modo de realizar os registros das experiências vivenciados pelo grupo de participantes.

Foi uma experiência ímpar em que participaram 360 pessoas representando diferentes países. O grupo que representava o Brasil era composto de quatro mulheres negras/leigas e um padre, a saber: Francisca, do RS; Jacinta, do MA; Marinete, de BH; e Vera, de SP, além do padre Jurandir Araújo, que coordenava a Pastoral Afro-brasileira na CNBB, em Brasília, e o grupo de Educadoras Negras junto à CNBB. Os objetivos do encontro eram de avaliar os avanços e apontar as fragilidades das propostas, estabelecendo novos desafios de acordo com as necessidades. Em 2022, o encontro foi realizado no México.

Em 2015, representando a Associação Cultural de Mulheres Negras (ACMUN), de Passo Fundo, assumi a coordenação e a organização do grupo de quinze mulheres negras que integraram a 1ª Marcha Nacional de Mulheres Negras contra o racismo e a violência e pelo bem viver, realizada em Brasília. Com objetivo de reivindicar nossos direitos, começamos pela luta ao direito primordial: “queremos viver”.

Na Universidade de Passo Fundo (UPF), participei desde a fundação do grupo: “UPF e Movimento Sociais–Desafios das Relações Étnico-Raciais”, hoje denominado de “Grupo de Educação para as Relações Étnico-Raciais”. Participo da Comissão Própria de Avaliação-UPF e, desde 2020, sou aluna do PPGEduc, bolsista/pesquisadora. Capes e participantes de vários grupos de pesquisa nesta instituição.

Durante o período da pandemia da covid-19, integrei o Comitê Popular por Saúde, Democracia e Direitos, que discutiu os problemas sociais causados pela covid-19. Esse movimento foi coordenado pela Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF), constituído por organizações sociais, conselhos, sindicatos, vereadoras, vereadores e membros da comunidade. Esse grupo teve um importante trabalho em acompanhar, analisar e incentivar as políticas de enfrentamento da referida doença e denunciar casos em que os órgãos responsáveis pelo cuidado para com as pessoas não atendiam às determinações e às orientações da área da saúde da cidade. Com isso, buscou auxiliar a população durante o período da pandemia.

Sempre tive em mente que a qualificação da pesquisa e o aprofundamento dos estudos poderiam auxiliar na derrubada de barreiras que o racismo impunha – e ainda impõe – e ajudar

a esclarecer os mecanismos “normalmente” invisíveis que o promovem. Como já mencionei, sempre alimentei meu desejo de realizar um curso de mestrado com a finalidade de aprofundar meus conhecimentos e qualificar minha ação como lutadora contra a discriminação. O eco da voz de meus pais – “de que o estudo faria a diferença” – continuou mobilizando minha vida em busca de uma melhor qualificação. Para tanto, tentei, ainda em 2011, uma seleção para o mestrado em educação, no entanto, não fui bem sucedida, o que me deixou um pouco desanimada. Mas a decepção não me fez desanimar da luta, e o incentivo do grupo de mulheres fortaleceu meu desejo de continuar a busca.

Em 2020, mesmo com a pandemia, fui motivada e “desafiada” pela Profa. Elisa Mainardi, coordenadora do Grupo de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade de Passo Fundo (UPF), para participar da seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), na Universidade de Passo Fundo. Fui selecionada e contemplada com uma bolsa integral da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os desafios foram muitos, desde as aulas *online* até a necessidade da readaptação ao ritmo de estudante e a conciliação com as atividades da escola, uma vez que continuei trabalhando 40 horas semanais, além das exigências do curso de mestrado.

Devo reconhecer que o mestrado apresentou-se como um espaço que fortaleceu minha militância e qualificou a práxis do meu cotidiano. A presença no curso e no programa tem sido um espaço importante não apenas para a qualificação, mas para o fortalecimento da visibilidade e representatividade de negras e negros que vivem o racismo institucional no cotidiano. Como demonstram os estudos e revelam as manifestações diárias, os negros, suas histórias, cultura, saberes ancestrais, religiosidade e corpos não estão presentes no cotidiano escolar e não constam nos materiais didáticos e nos currículos.

Com relação a isso e a minha experiência na academia, minha presença e participação no mestrado, mesmo sendo *online*, inquietou-me muito, provocou momentos de ansiedade e desconforto. Percebi que, embora os educadores tenham sempre respeitado minhas colocações, o racismo institucional ainda se mantém muito forte e presente no espaço universitário. A presença em si de pessoas negras no programa, embora importante, é insuficiente para que aconteça a inclusão da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas universidades. Tenho certeza de que minha trajetória na militância foi importante, todavia, estar cursando um mestrado em uma instituição tão qualificada e reconhecida qualifica o meu cotidiano, trazendo o empoderamento tão necessário em nosso trabalho de educadores e defensores da causa de negros e negras.

Cabe dizer que meu orientador nunca mediu esforços para ouvir, debater e indicar caminhos para minha qualificação. Foi um espaço de extrema importância, pois, durante o curso, tive a oportunidade de participar de debates, rodas de conversa, seminários, conferências, produções e publicações de artigos. O curso proporcionou muitos desafios, mas também a qualificação que fortalece o meu cotidiano de mulher negra, militante e educadora.

Contudo, faz-se necessário ampliar o debate, para que realmente, em um futuro muito próximo, tenhamos um grande grupo com representatividade qualificada e fortalecida de negras e negros na academia. É um desafio que está posto; precisamos tornar realidade em um breve espaço de tempo.

Voltando à minha trajetória, em 2022, fui selecionada por edital, que avaliou mais de 500 currículos, para atuar na construção de um Projeto Estratégico em Educação Étnico-Racial da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Juntamente com mais outras cinco educadoras negras, fui nomeada pelo ofício GAB/DR/SEDUC nº 90/2022, para participar como formadora na construção da proposta sobre o tema. A proposta em construção foi denominada Trilha Antirracista-SEDUC, Projeto Estratégico. Para mim, foi um novo espaço de atuação na educação, uma nova experiência que, apesar de exigir muito, mostrou-me a necessidade de fortalecer o compromisso social da educação escolar com nossas crianças, adolescentes e jovens negros².

Tenho vivenciado durante minha trajetória momentos em que o racismo institucionalizado tornou-se muito presente, o que tem me levado a reafirmar que o racismo é um problema grave que ainda é presente e vivo em nossa sociedade. Precisamos fortalecer nossas lutas, mas, principalmente, fortalecer a formação antirracista, tendo por base a educação, sobretudo a escolar.

As mudanças sociais que sonhamos, bem como o respeito por uma vida digna a todas e todos, virão pela educação com qualidade, considerando que a escola é o espaço por onde todos os sujeitos passam, logo, tem que estar pronta não apenas para ensinar as letras, bem como ensinar respeito e valores humanos que farão a diferença na sociedade.

Talvez minha memória não seja aquilo que a banca está acostumada a avaliar, mas aí estou eu, diferente e única, com uma história só minha, em que a filha, a mulher, a esposa, a mãe, a avó, a militante e a educadora andam juntas, não posso separá-las. Portanto, peço que seja considerado, além das leituras de extrema importância, minha caminhada e minhas vivências na militância.

² No capítulo final, apresento e analiso alguns aspectos desse projeto.

Quero continuar a ter orgulho de minha história, de minhas lutas e conquistas, não como modelo, e, sim, como fonte de incentivo para a luta contra a discriminação, o racismo, a injustiça social. Durante minha trajetória de educadora e militante, fortaleci o diálogo com a população negra e não negra, estabelecendo interações e parcerias importantes, com diferentes instituições e diferentes indivíduos. Com isso, minha dissertação trata de manter e qualificar essa prática, pelo aprofundamento teórico e pela qualificação pedagógica que a educação étnico-racial exige.

1.3 Problematização, objetivos, metodologia e estrutura da dissertação

Esta pesquisa insere-se na linha de Pesquisa Fundamentos de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Tem como contexto de referência a escola pública de educação básica, buscando identificar e refletir sobre a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no cotidiano escolar, as quais abordam sobre a história e cultura negra e indígena. Utilizo como referências para a problematização do tema, além de minhas percepções e concepções decorrentes do meu exercício como educadora/pesquisadora, bem como as vivências experiências no movimento sociais negro e sindical

Ademais, trago, de modo especial, as indagações e marcas das elaborações de político-educacionais e reflexões que têm sido compartilhados por literaturas e subsídios em torno do tema da educação étnico-racial envolvendo a cultura e a educação de negras e negros. Minha convicção é de que a educação escolar é um espaço indiscutivelmente estratégico para a configuração das trajetórias individuais e coletivas desses autores sociais.

No que concerne às leis, a Lei 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Conforme essa lei, deve-se incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e de outras providências. A Lei 9394/96 passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A Lei 11.645/08 altera a Lei 9.394/96 – modificada pela Lei 10.639/03 – e 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. Conforme consta na Lei 11.645/08:

Art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

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

Essas Leis podem ser consideradas uma resposta e um atendimento às reivindicações de movimentos negros de alguns setores da sociedade civil, de educadores e educadoras, bem como de intelectuais comprometidos com a luta antirracista e com a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. Embora ambas sejam muito importantes e representam um avanço no reconhecimento e na valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena, meu foco central neste trabalho será a Lei 10.639/03.

A Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 devem ser consideradas um avanço no reconhecimento e na valorização da história e da cultura afro-brasileira. Porém, depois de duas décadas da promulgação de uma e quinze anos da outra, as dificuldades de sua implementação continuam existindo. Com isso, esta investigação busca compreender as razões das dificuldades de sua implementação, focando na análise nas políticas públicas e nas práticas que ocorrem no contexto escolar relacionadas ao enfrentamento do preconceito e à discriminação racial. Mesmo com alguns avanços, as dificuldades e limitações ainda são muito desafiadoras, como revelam diversos estudos sobre o tema. Entendo que os problemas encontrados na execução das duas leis, bem como das diretrizes e resoluções a elas relacionadas estão inseridos nas dificuldades estruturais do sistema educacional brasileiro e em suas bases ideológicas racistas alimentados e mantidos pelas práticas discriminadoras.

A pergunta que cabe ser feita é: que contribuições as leis trouxeram para a realização de uma educação étnico-racial emancipadora e que limitações e impedimentos existem que impedem uma educação efetivamente igualitária? Quais são as razões que impedem ou limitam a implementação das leis? Será que a escola atual está preparada para acolher e tratar as pessoas da maneira apropriada, levando em consideração sua origem sociocultural e sua ancestralidade, como propõem as leis? Será que a escola atual, seus educadores (as) estão cientes das exigências teóricas e práticas necessárias para receber a criança negra, respeitá-la em sua especificidade, valorizando sua cultura? Educandas (os), educadores (as), gestores, pais ou responsáveis estão sendo capazes de entender, compreender e interpretar a história africana e afro-brasileira? Como a escola e seus educadores (as) compreendem as necessidades, o modo de ser, a voz, a pele, o cabelo, os hábitos, os costumes, a religiosidade, enfim, a cultura de negras e negros? Como as pessoas das outras culturas e de outras origens compreendem e acolhem a cultura afro-brasileira? A escola tem exercido sua função social de dar forma e acabamento a uma educação integral, rompendo com o silêncio sobre as questões étnico-raciais?

Partindo dessas questões gerais e considerando a necessidade de analisar teoricamente a situação étnico-racial no cotidiano escolar, proponho trazer para reflexão, nesta pesquisa, as seguintes questões específicas: como as educadoras e educadores estão trabalhando, no cotidiano, a inclusão proposta pela legislação? As educadoras e educadores estão preparados para desenvolverem uma educação inclusiva e não discriminadora? Os educadores (as) conhecem a cultura africana e sua ancestralidade? A identidade negra da educadora e do educador pode auxiliar nessa tarefa? O que conduz as crianças e adolescentes a se autodeclararem negras e negros ou não? Por que as questões étnico-raciais ainda são silenciadas na escola? É possível dizer que a educação pode ser um caminho de emancipação para as crianças e adolescentes negras e negros?

Esta dissertação, de natureza bibliográfica, tem a intenção de identificar e esclarecer os princípios e as justificativas presentes nas leis e refletir sobre as implicações práticas na vida escolar e na formação de educandos e educadores. A proposição é que o texto resultante da investigação se constitua em um exercício de ação transformadora tanto da autora da dissertação, quanto de todos aqueles que dele se socorrerem como referência para sua ação na luta contra a discriminação de negras e negros.

Desse modo, trata-se de construir uma compreensão que confronte as limitações e mobilize potencialidades de uma cultura escolar de inclusão da cultura africana e afro-brasileira com a finalidade de promover a valorização da história e da cultura dos grupos de

ascendência negra. Além disso, busca-se é fortalecer o tecido social dos grupos e das instituições negras, promover a formação da identidade própria de cada negra e negro, descentralizar responsabilidades, compartilhar conquistas, articular estudos e pesquisas que potencializem a cultura e a ancestralidade africana e afro-brasileira, intensificar a comunicação e fortalecer o diálogo inter-racial.

Quanto à hipótese desta investigação, é que mesmo tendo uma legislação que garanta a presença da temática da história e cultura africana e afro-brasileira no cotidiano escolar, a vivência nesse cotidiano revela que estamos longe de ter uma presença significativa dessa cultura nas escolas. Somente a implementação de uma prática escolar de inclusão e de interação dialógica pode promover a realização dos princípios propostos nas leis e nas diretrizes.

O objetivo geral desta dissertação é analisar as exigências e desafios decorrentes das leis 10.639/03 e 11.645/08 no que concerne à formação a ser desenvolvida na escola de educação básica. Para atingir esse objetivo, parte-se dos seguintes objetivos específicos: a) reconstruir memória da caminhada de construção e efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08; b) esclarecer os princípios que devem orientar as práticas a serem desenvolvidas na escola para o fortalecimento da percepção do pertencimento étnico-racial; c) refletir sobre o papel da escola no acesso e na permanência das crianças e adolescentes negras e negros no ensino fundamental; d) indicar e avaliar proposições teóricas e práticas que contribuam para a efetivação das leis em seu cotidiano escolar.

Diante disso, inicialmente, realizo uma revisão bibliográfica sobre a história da exclusão das populações negras da escola, as lutas e iniciativas que mobilizaram os movimentos negros pela educação e os desafios que permanecem na atualidade, mesmo depois da promulgação das leis mencionadas. As fontes selecionadas têm como principal temática a recuperação dos princípios éticos, estéticos, culturais e, principalmente, pedagógicos da educação e das culturas africanas e afro-brasileiras. Num segundo momento, analiso as justificativas, os princípios e as principais referências da lei. Por fim, apresento e avalio algumas proposições e vivências de práticas educativas e pedagógicas em construção ou já vivenciadas, buscando destacar as iniciativas que apresentam potencialidades mais efetivas para o desenvolvimento de uma educação étnico-racial inclusiva. Cabe ressaltar que uma das fontes das reflexões será a herança pedagógica da ancestralidade africana como fonte crítica da educação colonial e da orientação de práticas decoloniais.

A estrutura da dissertação compreende três tópicos, além desta introdução. Inicialmente, descrevo, em uma linha de tempo, as razões da ausência da cultura africana nas

escolas e as lutas e iniciativas que pressionaram e possibilitaram a efetivação da Lei, destacando, especialmente, a contribuição dos movimentos negros organizados em torno dessa luta. Nessa análise, conto com as contribuições de Fanon, Mbembe, Bâ, Munanga, Freire, Cavalleiro, Gomes, Pereira, dentre outros. Reflito, de modo especial, o quanto a colonização escravista concretizou o racismo como alicerce que limitou a possibilidade de protagonismo do povo africano trazido ao Brasil.

No tópico seguinte, analiso alguns aspectos das leis 10.639/03 e 11.645/08, o processo de sua construção, o protagonismo dos movimentos negros, suas justificativas, princípios e proposições. No último tópico, apresento e reflito acerca de algumas iniciativas e projetos que estão sendo propostos e desenvolvidos nas escolas, com o intuito de implementar uma educação orientada pelos conhecimentos e princípios de uma cultura afro e afro-brasileira, com a finalidade de promover seu reconhecimento, compreender sua singularidade, ressaltar sua importância na promoção da formação humana integral e na reparação da injustiça historicamente promovida contra negros e negras.

Início, a seguir, fazendo um breve percurso da formação dos negros e negras no Brasil.

2 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS NEGROS E NEGRAS NO BRASIL

Neste capítulo, faço um percurso histórico da formação dos negros e negras no Brasil, iniciando com a formação social, cultural e econômica.

2.1 A formação social, cultural e econômica do Brasil: a ordem escravocrata e o jugo da violência

O Brasil é um país que recebeu contribuições civilizatórias de diferentes grupos étnicos. Destaco, nesta análise, a importante presença que os povos de descendência africana tiveram na formação histórica, econômica, social e cultural do Brasil. Além de um papel fundamental na produção da riqueza do Brasil – riqueza que, aliás, pouco foi usufruída pelos negros – contribuíram com a disseminação de inúmeras características culturais e sociais que enriqueceram a diversidade do País. Essa contribuição em todas as áreas prossegue na contemporaneidade brasileira, apesar das profundas assimetrias sociais que podemos observar nos diferentes espaços e contextos da sociedade em relação às negras e negros.

A compreensão da situação das negras e negros no Brasil não pode ser desvinculada da escravidão. O processo de escravização formal e legal no Brasil teve seu período de 1547 a 1888, mas os marcos da escravidão permanecem ainda vivos atualmente na sociedade brasileira. São recorrentes registros de situações de escravidão em diferentes contextos no Brasil contemporâneo³.

Diante dessa situação, torna-se necessário parar para refletir sobre a história dos afrodescendentes que, compulsoriamente, foram violentamente escravizados, dispersos pelo mundo e explorados ao extremo, sem nunca terem sido reconhecidos quanto seus direitos de reparação. Arrancados de seus territórios, de seus grupos étnicos, de suas famílias, foram subjugados a mais vil condição de escravizados, vendidos como mercadorias, jogados em senzalas imundas, mortos ou abandonados quando não mais produtivos. Por séculos, viram negados sua condição de humanos, de seres com cultura própria, com identidades genuínas, com seres com origem e destinação oriundas de uma cultura milenar. Os colonizadores, diante

³ Um estudo recente, organizado por Ricardo Rezende Figueira, Flávia de Almeida Moura e Suliane Suda, denominado *Trabalho escravo contemporâneo e resistência em tempos de pandemia* (São Luís: EDUFMA, 2022), apresenta inúmeras situações que revelam a existência de condições de trabalho escravo no Brasil na atualidade. As notícias recentes sobre diversas situações de pessoas trabalhando em condições análogas à escravidão revelam que ainda há lutas a enfrentar para eliminar tal violência no Brasil.

da necessidade de legitimar a escravidão, sistematicamente negaram o reconhecimento da condição humana e procuraram destruir a rica cultura da ancestralidade dos povos africanos.

No entanto, apesar dessa violência dos colonizadores, a coragem e a capacidade de resistência de muitas negras e negros fez com que valores, princípios e formas de vida tenham sobrevivido, mantendo as marcas de sua ascendência africana. Por isso, a recuperação e a retomada dos conhecimentos, dos valores, dos princípios e das práticas de vida das culturas africanas é um dos grandes desafios da atualidade. Recuperar a própria história pessoal ou da família, buscar a ascendência originária africana e sua ancestralidade envolve a educação e toda um conjunto de reformulação da história da formação da cultura do Brasil. Entendo que, na ancestralidade, apresenta-se uma conexão indissociavelmente imbricada, que é indicadora da noção e da compreensão da família ou de laços familiares como um dado do genoma humano ancestrático.

Apesar da ancestralidade, a história do povo africano no Brasil e no mundo é marcada pela negação desta sua nobre origem e pela sua exploração como povo escravizado, violentado em seus direitos e em sua dignidade como seres humanos. Essa visão tem se feito presente por séculos. Toda sua formação voltou-se contra o reconhecimento dessa identidade e pela imposição de uma condição sub-humana.

Tecer a trajetória de lutas e resistência da população negra – que busca romper com o silenciamento e a invisibilidade impostos ao longo da história brasileira, por uma estrutura escravocrata, patriarcal, colonialista e capitalista – é o nosso desafio. Grande parte das riquezas deste país construiu-se e ainda se constrói com o trabalho de pessoas que foram arrancadas de suas terras e escravizadas em terras brasileiras da pior forma possível. Nesse processo de escravização, perderam grande parte de sua condição de humanos, mas nunca deixaram de resistir e lutar pela sua liberdade, pelos seus direitos e pelas condições de vida digna. Desenvolveram saberes e práticas de lutas de resistência contra todos os tipos de opressão, especialmente contra a escravidão e o racismo.

Para compreendermos as razões e as referências epistemológicas dessas lutas, precisamos retomar o passado e buscar as suas fontes. Pensar e conhecer o passado é condição para se transformar o presente. Segundo Bakhtin (2006, p. 349):

Um diálogo com o grande tempo é falar do presente levando em consideração o passado, pois nascemos num tempo presente, mas não nos alimentamos apenas de sua atualidade. Não se vive nos séculos posteriores se não se impregnou, de alguma maneira, dos séculos anteriores.

A condição do negro no Brasil vem marcado por três grandes violências que se complementam: a escravidão, o colonialismo e o patriarcado. No caso da mulher negra, essas violências são reforçadas por um quarto fator: o machismo.

A efetivação dessas condições de violência foi sistematicamente desenvolvida por um processo econômico, social, cultural de destruição da identidade das negras e negros como seres humanos livres e racionais. Compreender o processo formativo que promoveu tal barbárie é um dos importantes desafios da educação e uma das principais tarefas de uma educação étnico-racial inclusiva, de reconhecimento da luta e do poder de resistência dos povos afrodescendentes do Brasil.

Sob os aspectos econômico e político, as negras e negros, em sua maior parte, transformaram-se na mais importante força de trabalho, indispensável ao modo de produção capitalista escravocrata. Conforme Franco (1974), a mão de obra escrava foi, em todo o período que vai do século XVI ao século XIX, a principal fonte de produção da riqueza do Brasil, sendo eficiente e produtiva. Por isso, a manutenção de uma educação colonial e escravocrata era uma necessidade para a sobrevivência do sistema econômico e político aqui instituído.

Ao contrário do que muitos apregoam, a competência para o trabalho era um dos critérios de escolha dos colonizadores na compra dos escravos negros. Qualidades como força física, habilidades manuais e capacidade intelectual no desenvolvimento de diversas atividades eram alguns dos critérios para a seleção dos escravos. Essas pessoas eram muito resistentes e tinham grande capacidade de sobreviver em ambientes hostis, sujos e mal conservados, como era o caso das senzalas brasileiras.

A história do negro brasileiro inicia-se com a chegada de grandes levas de escravizados vindos da África, a partir de meados do século XVI, para participarem forçosamente do processo de mineração e cultivo da cana-de-açúcar. Sobre isso, Sodré (1976) ressalta que a grande quantidade de escravos se justificava pelo fato da produção ser realizada em grandes extensões de terras e em larga escala. Embora dispendiosa do ponto de vista social e econômico, a mão de obra escrava era altamente produtiva no sistema colonialista que predominou no Brasil.

Quando chegavam ao Brasil, as negras e negros chegavam aqui deixavam de ser considerados cidadãos, perdiam seus direitos, incluindo o direito à liberdade. Passavam a ser tratados como mercadorias e máquinas de trabalhar. Não recebiam qualquer pagamento pelo seu trabalho, apenas alguns recursos necessários para sua sobrevivência enquanto produtivos.

Raras eram as situações de negras ou negros que conseguiam alguma remuneração pelas atividades que exerciam.

No que diz respeito à vinda, o transporte dos africanos da África para o Brasil era feito em condições precárias, amontoados nos porões de navios. Durante o trajeto, muitos morriam e os corpos eram lançados ao mar. Aqueles que aqui chegavam eram vendidos nos portos pelos traficantes como se fossem mercadorias. Relatos sobre a caça, o transporte e a venda de escravos são encontrados em diversos estudos.

O valor do escravo era determinado pelo sexo, idade, condição física, condição dos dentes, capacidade de trabalho e saúde. O preço dos escravizados mais jovens, fortes e saudáveis poderiam ser o dobro daqueles mais fracos e com mais idade. Mulheres e homens pertenciam aos donos e podiam ser vendidos, doados, emprestados, alugados, hipotecados ou confiscados. Era comum deixá-los morrer quando doentes e inválidos, sem nenhuma assistência.

Os escravizados em terras brasileiras viviam em senzalas. A palavra 'senzala' é de origem quimbundo, de Angola, que significa "povoação". No Brasil, passa a designar uma espécie de habitação para os escravizados, geralmente galpões escuros, sujos, úmidos, desconfortáveis. Em muitos casos, os escravos ficavam acorrentados para evitar a fuga. Próximos à senzala, ficavam os troncos em que os escravizados eram castigados e apanhavam constantemente, na maioria das vezes com açoite (um tipo de chicote), para se sentirem intimidados e, com isso, seus senhores terem garantido o trabalho e a obediência deles.

A condição da vida escravizada era desumana. A alimentação era precária, feita de sobras, às vezes já em estado de decomposição. Vestiam trapos, dormiam pouco sobre um chão duro de terra batida ou sobre colchões de palha. Trabalhavam até 20 horas diárias, incluindo muitas crianças faziam isso.

Em frente à senzala, costumava haver um *pelourinho*, tronco usado para amarrar o escravo para a aplicação de castigos físicos, em caso de desobediência ou pouca produtividade no trabalho. Algumas fazendas do interior do Brasil preservaram as senzalas que hoje são visitadas como pontos turísticos. Esses pontos turísticos revelam um aspecto importante da história de nosso país: a violência dos colonizadores e dos fazendeiros, sua falta de humanidade no trato para com os africanos escravizados.

A luta pela libertação e contra a escravidão ocorreu de forma mais efetiva pela fuga e o surgimento dos quilombos. Os *quilombos* eram comunidades semelhantes às organizações comunitárias existentes na África. Nessas organizações e nesses espaços, os africanos viviam em liberdade, praticavam sua cultura, falavam sua língua e exerciam seus rituais religiosos.

Sobre esse assunto, Moura (1992, p.22) diz que a prática da quilombagem “foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, solapou as suas bases em níveis – econômico e social – e influenciou poderosamente para que esse tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre”. O quilombo mais conhecido foi o Quilombo de Palmares, desenvolveu-se na região da capitania de Pernambuco, região onde atualmente está localizado o estado de Alagoas, foi comandado por Zumbi e Dandara.

Além dos quilombos, surgiram, em algumas cidades, vários movimentos de resistências que pregavam a liberdade política e se dedicavam a lutar contra o sistema escravista. Em meio a esses movimentos de resistência, podemos observar atuação das irmandades negras constituídas por escravizados e negros livres ou libertos, que serviam para ajudar, na maioria das vezes, escravizados abandonados pelos seus donos e prestar auxílio aos negros na velhice. Essas organizações exerceram papel importante no combate contra o sistema escravista, comprando cartas de emancipação de muitos escravizados. Através dessas organizações sociais, os negros “aprenderam a lutar contra o preconceito, exigindo direitos sociais e oportunidades de trabalho e educação” (OLINDA, 2003, p. 160).

Os quilombos tornaram-se espaços onde os negros puderam construir seus laços de identidade socioculturais e de preservação da cultura negra africana. Na mesma linha, é de se observar os terreiros religiosos, que também foram importantes nesse processo de luta contra a escravidão ao juntar, em seus ambientes, escravos e alforriados, contribuindo, assim, para a formação de pequenos núcleos urbanos. A presença do negro na luta pela liberdade se deu sempre de forma bastante expressiva, pois, além dos quilombos, irmandades negras e terreiros religiosos manifestaram a presença dessas lutas, além de muitas revoltas contra o sistema escravocrata.

Segundo Bento (2000, p.72), a resistência individual teve um papel importante, pois, ao serem impedidos de todas as formas de se organizarem coletivamente, os escravizados usaram de formas mais engenhosas e radicais de resistência individual. A recusa em desempenhar determinadas atividades, pequenas faltas, como o trabalho “mal feito”, o banzo, o suicídio, o assassinato de senhores, as fugas individuais, o assassinato dos filhos seguido pelo suicídio das mães escravizadas, todas essas foram formas de tentar negar a desumanização que o escravismo visava.

Uma outra forma importante de resistência individual e coletiva utilizada pelos escravizados foi a preservação de costumes e hábitos próprios da cultura negra, como: música, danças, rituais, vestimentas e culinária. Essa resistência decorria de uma certa tolerância por parte dos senhores de escravos. Quanto a isso, Fanon (2018, p. 80) alega que:

a implantação do regime colonial não traz consigo a morte da cultura autóctone. Pelo contrário, a observação histórica diz-nos que o objetivo procurado é mais uma agonia continuada do que um desaparecimento total da cultura preexistente. Esta cultura, outrora viva e aberta ao futuro, fecha-se, aprisionada no estatuto colonial, estrangulada pela canga da opressão. Presente e simultaneamente mumificada, depõe contra os seus membros. Com efeito, define-os sem apelo. A mumificação cultural leva a uma mumificação do pensamento individual. A apatia tão universalmente apontada dos povos coloniais não é mais do que a consequência lógica desta operação.

Alguns escravizados usavam outras estratégias para buscar uma certa liberdade, conseguindo trabalhar para si e acumulando alguns recursos, organizando-se socialmente, constituindo famílias e grupos de solidariedade. Durante o século XVIII, período conhecido como o Século do Ouro, alguns escravos conseguiram comprar sua carta de alforria com as economias feitas durante toda a vida. Entretanto, foram poucos os que conseguiram a liberdade através desses meios.

Em se pensando o internacional, em meados do século XIX, a Inglaterra, com o objetivo de ampliar o seu mercado consumidor no mundo, passou a contestar a escravidão. Considerando que o regime de escravidão era incompatível com a nova dinâmica capitalista, era mais interessante que fosse colocado um fim a esse sistema. Diante disso, em 1845, o Parlamento Inglês aprovou uma lei que proibia o tráfico de escravos e autorizava os ingleses a abordarem e a aprisionarem navios de países que continuassem com a prática. A partir de então, surgiram as campanhas abolicionistas outras movimentações em favor da causa abolicionista. Em 1850, o Brasil cedeu às pressões inglesas e promulgou a Lei Eusébio de Queirós, que visava a acabar com o tráfico de escravos transportados da África para o Brasil nos navios negreiros.

Em seguida, outras duas leis abolicionistas foram aprovadas. Em 28 de setembro 1871, a Lei do Ventre Livre foi sancionada, garantindo que os filhos de escravos, nascidos a partir daquela data, não poderiam ser mantidos em cativeiros. No ano de 1885, foi promulgada a Lei dos Sexagenários, que garantia liberdade aos escravos com mais de 60 anos. Esta lei pouco representou em termos da população negra livre, pois raros eram os escravos que chegavam a essa idade naquele período.

As campanhas abolicionistas e as pressões pelo fim da escravidão se intensificaram no final da década de 1880. O Brasil era o único país independente da América Latina que ainda vivia no regime de escravidão. Após muitas pressões políticas, de lutas sociais e campanhas abolicionistas com o envolvimento decisivo dos escravizados, no dia 13 de maio de 1888, a Lei Aurea foi promulgada, “extinguindo” a escravidão no Brasil. Mas, mesmo com a

proclamação da lei, no que se refere à instrução, ao direito à educação, isso não foi oficialmente reconhecida para os negros, mantendo o mesmo tratamento do período colonial e do império. Por muitos anos, foi mantida a lei que não admitia a presença de negros livres ou escravizados nas escolas.

Cabe destacar que os povos africanos, antes do surgimento da escravidão, produziam produtos comerciais de alta qualidade e suas especiarias eram comercializadas em diferentes pontos do mundo. Além disso, eles eram exímios agricultores, desenvolvendo uma agricultura de grande diversidade e qualidade alimentar, incluindo chás e diversos produtos medicinais. Isso revela que a mão de obra dos povos africanos era bem qualificada e isso motivou a sua escolha como mão de obra fundamental para o desenvolvimento da economia colonial dos principais impérios entre os séculos XVII e XIX.

Consoante isso, conforme destaca Hall (2017, p. 56):

A escravidão africana nas Américas normalmente é discutida dentro do contexto da necessidade do trabalho bruto e braçal, em plantações de açúcar, arroz, anil, café e algodão. Mas os africanos eram especialmente necessários nas Américas devido suas habilidades. [...]. O trabalho especializado era desesperadamente necessário e as habilidades africanas eram conhecidas muito antes da conquista e colonização da América começarem.

Hall (2017) detalha, na sequência de sua análise, uma infinidade de habilidades que ao escravos africanos apresentavam: conhecimento sobre exploração do cobre, mineração do ouro e de outras riquezas; havia ferreiros, metalúrgicos, ferramenteiros, escultores, gravadores, tecelões, prateiros, ceramistas, ourives, curtidores, sapateiros, seleiros, projetistas; construtores de: casas, estrebrias, seleiros, armazéns, portos, igrejas, canais, represas e outras edificações; existiam carroceiros, cocheiros, tanoeiros, criadores, treinadores e tratadores de animais, vaqueiros, pastores, pescadores, caçadores, marinheiros, costureiros e até alfaiates. As mulheres, de modo especial, eram hábeis como cozinheiras, padeiras, confeitadeiras, lavadeiras, curandeiras e cuidadoras de crianças e de doentes.

A escravização dos povos africanos só ocorreu pela introdução de dois mecanismos de dominação: a religião e a guerra. Em razão de interesses econômicos e políticos dos países colonizadores, os conflitos entre grupos e nações originárias foram intensificados com a finalidade de produzir presos de guerra que se transformaram em escravos. A indústria da guerra e a religião uniram-se para produzir súditos e crentes obrigados a aceitarem a ideologia do colonizador e se submeterem a um destino de escravizados, com a perspectiva de uma possibilidade da salvação eterna depois desta vida infeliz.

A escravidão como uma prática política e econômica produziu grandes riquezas para os colonizadores e para as nações que controlavam seu mercado. Nesse processo, beneficiaram-se quase todas as nações europeias, especialmente Espanha, Portugal, Inglaterra e França. De acordo com Hall (2017, p. 58): “Governantes, comerciantes, navios mercantes, e refinarias de açúcar ganharam muito dinheiro”. Devemos considerar, portanto, que a escravidão foi um sistema econômico altamente rentável para os países colonizadores. Nos termos de Foucault (2002), um mecanismo destinado a manter o poder e a exploração do trabalho humano na sua forma mais vil e execrável.

No caso do Brasil, as negras e negros compuseram a base da pirâmide social e econômica ao longo de quase toda a história do país e, por isso, sempre foram muito vigiados e oprimidos. Fonte de muitos ganhos econômicos e de dominação, fizeram dos escravizados negras e negros um meio de produção muito rentável. Apesar de toda essa opressão, as mulheres e homens negros conseguiram manter suas memórias, suas histórias, sua cultura, crenças, conhecimentos e saberes, que, para o colonizador, não tinham grande valor enquanto não interferissem no processo de produção; mas para negras e negros, constituíram-se em recursos importantes na manutenção de suas formas de resistência e de preservação de sua identidade.

A ordem escravocrata aqui implantada impediu, por quase quatro séculos, a libertação de negras e negros. Todavia, o desejo e as tentativas de muitos movimentos negros, organizados em diferentes momentos da história, mantiveram vivos a luta e a resistência contra o racismo e a discriminação racial. Essas práticas antirracistas⁴ têm continuidade atualmente.

Entretanto, qual foi o processo de educação que possibilitou e manteve por tanto tempo a escravidão e impediu a libertação dos povos escravizados? Para responder a essa questão, precisamos analisar a educação colonialista e escravocrata desenvolvida durante quase quatro séculos, o que se faz no subcapítulo a seguir.

2.2 Pedagogias escravocratas: racismo, colonialismo, patriarcado e machismo

⁴ Destacamos que existiram e existem diferentes maneiras de praticar o antirracismo, além de denunciar os crimes racistas e de lutar pela penalização dos infratores. Um desses tipos de antirracismo são as ações dos movimentos negros que buscam levar à sociedade o conhecimento sobre a história de lutas dos homens e mulheres negros pela liberdade. Com efeito, durante a escravatura e no pós-abolição, muitos grupos se organizaram e iniciaram suas lutas pelo reconhecimento das suas singularidades culturais e civilizatórias. Iniciativas frente a governos e a poderes do Estado foram outros espaços criados pelos negros no combate contra as estruturas políticas e legais que mantinham os mecanismos estruturais de discriminação, independentemente de onde: na política, na saúde, na segurança, na justiça, na cultura e, mormente, no trabalho.

Segundo Fanon (1979), a formação desenvolvida pelos colonizadores foi baseada no racismo como forma de criar as condições para o exercício do seu poder de exploração da mão de obra escrava, fundamental para o seu domínio econômico e político em todas as colônias. A concepção de formação proposta pelos colonizadores impôs a ordem escravocrata e manteve a dominação por quatro séculos.

Maestri (2004), ao analisar o que ele denomina de *pedagogia do medo*, convida-nos a refletir sobre o processo pedagógico da escravidão, a qual tinha como finalidade condicionar a máxima exploração da força escrava. A violência física e simbólica gerou os instrumentos utilizados por essa pedagogia escravocrata. A formação do escravo implicava na separação dos indivíduos do seu grupo linguístico e do seu grupo familiar. Essa separação desumana e violenta tinha a intencionalidade de deixar as pessoas sem comunicação, sem apoio de seus pares, sem relações de afeto, obrigando-as a conviver com estranhos, sem comunicação, sem interação, comunicando-se precariamente e somente na língua do colonizador. Não é difícil imaginar o tamanho de tal violência, as marcas que ela deixou na subjetividade dos sujeitos escravizados.

As ações de escravização fizeram com que os africanos ficassem dependentes da língua portuguesa, sendo este o único idioma de comunicação que se mantinha. O ensino elementar da língua do colonizador fazia parte da pedagogia da travessia e, depois, da formação em diferentes contextos em que mantidos por escravos. Essa aprendizagem era realizada com práticas autoritárias e pela proibição das línguas originárias dos escravos. A educação imposta na aprendizagem da língua era para impedir a possibilidade de qualquer rebelião ou resistência com a utilização das línguas ou dialetos africanos. Eliminar as línguas originárias impedia a comunicação entre os escravos e possibilitava o controle pela língua dominante, no caso, a língua portuguesa.

Na pedagogia do preparo para a escravidão, os africanos perdiam, inicialmente, o nome de origem e dificilmente mantinham relações de parentesco. As crianças eram muito cedo separadas dos pais e, quando batizadas, recebiam o nome da família que os comprava. Podemos imaginar a violência que representava para a mãe a obrigação de entregar o filho ou a filha para o patrão ou para algum desconhecido, sabendo que dificilmente o reencontraria pelo resto da vida.

Essa situação provocou muitos embates e conflitos entre a própria Igreja Católica e os escravizadores, considerando a situação desumana como esses eram tratados. A (o) escravizada(o) era considerado “um não sujeito”, um ser inferior. Afinal, não decidiam nada sobre sua vida, sobre o seu labor e não usufruíam dos frutos de seu trabalho. Daí o

sentimento depressivo dos escravos sobre o sentido da vida e sobre a finalidade do trabalho. Por que viver e trabalhar, se nada que fizessem era o bastante e nada acabava sendo de seu uso e de sua posse?

Cabe lembrar que trabalho e castigo eram indissociáveis da escravidão. Reagir, rebelar-se contra o trabalho escravo era quase impossível, diante do controle e da utilização da extrema violência pelos senhores dos escravos na repressão de qualquer atitude de insurreição dos escravos. A pedagogia da escravidão tinha o medo como metodologia e seu objetivo final era o de alcançar a submissão absoluta à vontade do senhor. Como partes da pedagogia do medo, existiam os rituais de castigos físicos e simbólicos. Os educadores de escravos possuíam manuais de instrução que mostravam a melhor forma de aplicação da pena para conseguirem, com o menor “dano possível”, a submissão à condição do escravizado.

Sendo uma propriedade do senhor, o escravizado era, por vezes, usado para servir de exemplo aos demais, passando por castigos que o aleijava ou o levava a morte. O castigo visava a aterrorizar e amedrontar pedagogicamente os escravos, impedindo-os de cogitar qualquer tentativa de libertação ou insubordinação. A punição não era apenas direito do senhor, era seu dever para manter a escravidão.

Os senhores que “relaxavam” na disciplina com seus escravos acabavam malvistos por seus pares, os proprietários de outros escravos. Predominava uma pedagogia de opressão e violência, da qual podia advir violências não só repressivas, mas preventivas. Portanto, a violência era uma prática independente de haver “uma razão” ou não. Para impô-la, bastava a vontade do senhor.

A aprendizagem do trabalho dava-se por imitação e imposição de práticas padronizadas. Não existia comunicação falada nos primeiros tempos da escravidão. Posteriormente, surgiu uma língua geral e o domínio desta pelos ladinos (negros já aculturados que entendiam e falavam português) era exigida como parte de sua formação para a ordem escrava. A comunicação em sua língua de origem era impedida ou vigiada. Aprender a língua portuguesa era o máximo que se permitia oficialmente em termos de comunicação dos escravizados. Alguns escravos conseguiam uma certa ascensão sobre os demais por possuírem uma melhor capacidade de comunicação, servindo de vigilância dos demais escravos. Esse privilégio foi motivo de divisão e de conflitos entre os escravos. Ler, contar e escrever eram habilidades raras entre os escravizados.

Além disso, afirmavam sua resistência, por vezes, de forma violenta ou por atitudes que podemos identificar como “de preguiça” ou de “apatia”. Isso levou a que se identificasse os escravizados como seres perigosos, de natureza violenta, que precisavam ser vigiados e

reprimidos com violência. Isso justificava a barbárie contra os escravizados e a repressão diante de qualquer tentativa de mobilização.

Bastos (2016) aborda outros indicativos de estratégias que envolveram a instrução e/ou escolarização dos escravos e dos libertos, no período colonial e imperial (1500-1889). Tendo como foco o século XIX, lembra de alguns exemplos de escravizados e libertos que aprenderam a ler, escrever e contar; revela, também, que alguns negros chegaram ao ensino superior e tornaram-se docentes. Mas a grande parte dos escravizados não tinham qualquer direito à educação, à alfabetização, à formação. Os casos de exceção eram raros.

A autora analisa alguns aspectos importantes sobre a pedagogia da submissão, dividindo a formação do escravo em diferentes momentos: o primeiro momento é quando ele deixa de ser livre e passa a ser aprisionado (ele é um prisioneiro, mas ainda não é um escravo); o segundo momento compreende sua redução da condição de mão de obra a ser vendida nos mercados existentes nos portos africanos e europeus (torna-se escravo); o terceiro momento é quando é transportado em condições sub-humanas, em navios negreiros, misturados com negros e negras de diferentes etnias (perde sua identidade subjetiva e de grupo).

Sua transformação em mercadoria é o quarto momento, em que ele deixa de ser um humano e se torna um corpo produtivo. De sua chegada até sua venda, passa vivendo em situações precárias. Após a venda, é levado para regiões distantes, tendo de caminhar por dias muitas vezes, acorrentado, com fome e sede. Por fim, o quinto momento do processo, em que ele passa a viver como escravizado nas fazendas, nas senzalas. Ali é batizado, recebe um novo nome e inicia seu trabalho compulsório que durará pelo resto da vida. Nesses cinco momentos, passa da condição de um homem livre, para cativo, mercadoria, animal produtivo, escravo.

A experiência de sua formação passa pela perda da liberdade, pela perda da identidade individual e grupal, pela perda do próprio corpo, pela perda da condição humana e a supressão de qualquer traço de dignidade. A formação do escravizado ocorria por uma pedagogia em que estava envolvida a imposição da sua condição de escravo, do papel que devia desempenhar e seus deveres para com seu dono. Um dos instrumentos da pedagogia da educação do ser escravo era a utilização sistemática do castigo como recurso para impor a obediência e a submissão. A violência era institucional, tanto na vida privada, como na vida pública, pelo uso da repressão através do aparelho policial do Estado. A punição dos escravizados com açoites em espaços públicos era comum. Faziam parte da ação dessa violência institucional a existência de uma força especial, os “capitães do mato”, que além de vigiar os escravizados, iam à sua caça em caso de fugas. Os castigos implicavam na prisão em calabouços ou em serviços ainda mais forçados. Repressão e violência eram, portanto, nessa

ordem, os elementos de uma pedagogia da escravidão, do tornar o negro e a negra escravizados.

A escravidão brasileira estava, inicialmente, muito ligada ao trabalho da cultura da cana de açúcar e aos serviços dos engenhos. Porém, logo passou a fazer parte de toda a atividade econômica do país: escravizados passam a se fazer presentes na mineração, na plantação do café, nos serviços domésticos e até em alguns ofícios ou “serviços de ganho” – escravos alugados para prestar determinados serviços. No entanto, geralmente havia muitos preconceitos sobre a capacidade e a “boa vontade” dos escravos e, por isso, era necessário criar mecanismos de controle e vigilância da população negra. O principal princípio orientador era o controle, o medo e a repressão dos escravos, incluindo o controle policial. Vigiar seu ir e vir reprimir a preguiça e a vadiagem, impedir furtos e roubos, reprimir ameaças de toda ordem, matar em qualquer hipótese de risco, todas eram práticas comuns em uma ordem social escravocrata. O preço da busca de alguma liberdade era muito alto, e isso limitava a luta dos escravos.

A ordem social, política, cultural é toda voltada para a manutenção da escravidão e da supremacia do senhor sobre o escravo. Realizava-se, nessa prática, o que Paulo Freire (2005) chamaria no século XX de “pedagogia do opressor”. Essa pedagogia da dominação entende os homens como naturalmente desiguais, em que a dominação é justificada pela superioridade do dominador sobre o dominado.

Cabe destacar que, muitas vezes, os defensores da escravidão se utilizavam do ideário da “teoria do destino” do cristianismo para justificar a escravização. Revela-se, com isso, um profundo abismo entre o “eu” dos colonizadores e escravocratas, do escravo, que é concebido como alguém que não tem um “eu”, uma identidade e, por isso, poderia ser escravizado. Na pedagogia da “dominação”, a desigualdade é concebida como natural, legalmente reconhecida e considerada justa. Seu fim era a manter a desigualdade. Em decorrência disso, a metodologia da dominação compreendia dois movimentos: fazer de um homem livre um cativo, esvaziando sua identidade e sua origem; e transformá-lo em escravizado, submisso, por um exercício permanente de negação de sua condição humana e afirmação da condição de escravo.

Almeida (2019, p. 24) lembra-nos que o conceito de *raça* sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações. *Raça* não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da *raça*, sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico.

Tal processo era reforçado ao chegar ao destino e ao passar a pertencer a um dono. O ritual de sua submissão inicia pela exposição como mercadoria e, a seguir, pelo batismo e a imposição de um novo nome. O fundamento dessa metodologia é a negação de sua origem e de sua identidade e da afirmação de sua condição escrava. Trata de uma violência de ordem psicológica e moral. Seu destino passa a pertencer ao seu dono. Um único elemento capaz de manter o escravizado com alguma dignidade era a esperança de obter, em algum dia, a liberdade através da alforria, possibilidade que só se mantinha com atos de bom comportamento e a fidelidade ao seu dono.

Para compreender a educação dos escravizados no Brasil, é necessário ter em mente que a condição de escravizado implicava, na prática, a exclusão social, especialmente a exclusão educacional. Aliás, essa foi uma política vigente no Brasil, que atingiu, também, outras populações, incluindo os imigrantes.

O processo pedagógico das rigorosas punições – chicote, troncos, máscara de ferro, correntes, pelourinho – iniciava-se já no transporte da África para o Brasil. A temática da “pedagogia servil” foi tratada pela literatura produzida por padres, letrados e proprietários de escravizados, no século XVIII e XIX, que abordavam questões como o “tratamento e treinamento ideal do trabalhador escravizado; os meios de mantê-lo na submissão e as consequências das falhas nesse mister” (MAESTRI, 2004, p. 193).

Muitos proprietários, para obter melhor preço na hora de vender seus escravos, ensinavam os filhos de escravizados a ler. Outra hipótese relacionada ao aprendizado da leitura e da escrita dizia respeito às escolas privadas vocacionais, locais para onde escravos do sexo masculino podiam ser enviados, a fim de aprenderem ofícios específicos.

Mattoso (1982) lembra que a adaptação do escravo ocorria por meio do idioma, da oração e do trabalho. Os senhores de escravos, junto à Igreja, incentivavam o ensino da religião católica, especialmente o orar e o rezar, com o objetivo de o escravizado adquirir “as virtudes da paciência, humildade, resignação e submissão à ordem estabelecida”, conforme Mattoso (1982, p. 112). Uma das primeiras providências era introduzir o cativo no universo linguístico, com um aprendizado sumário das línguas e falares locais. De acordo com Daher (2004, p. 28), essa “operação linguística” o submetia, produzindo a consciência de “ser cativo”, isto é, “um ente que necessitava estar permanentemente sob a ameaça do castigo”.

Nessa fase da escravidão, a melhor arma para o escravizado cumprir seu dever era o medo “empregado com muito sistematicidade e arte”, conforme Maestri (2004, p. 197-198). Uma das estratégias era aterrorizá-lo pedagogicamente pelo castigo, o qual era executado com “a maior solenidade, servindo assim para ensinar e intimidar os demais” (MAESTRI, 2004,

p.197-198). Com essa breve descrição do processo de socialização do africano “nas práticas socioeducativas”, conforme expressão de Maestri (2004), dava-se a inserção física “na comunidade do eito e da senzala”.

Ocorriam, evidentemente, algumas situações em que os escravizados recebiam diferentes tratamentos em relação à aprendizagem de ofícios. O escravizado urbano, por exemplo, diferente do escravizado do campo, teve maior espaço e condições de uma formação formal e informal, nos limites da própria condição de trabalhador de ofícios. Alguns escravizados da cidade conseguiram aprender um ofício – pedreiro, carpinteiro, sapateiro, ferreiro, barbeiro, costureiro, alfaiate etc. – o que era um bom negócio para o seu proprietário, que podia alugá-los. Nesse caso, o escravizado também tinha algum benefício, pois à medida que recebia algum pagamento, conseguia sobreviver com certa autonomia e, em alguns casos, comprar sua carta de alforria.

Analisar os processos de apropriação da leitura, escrita e do contar, empregados pelos escravizados urbanos no Brasil é como procurar agulha no palheiro, pois são poucos os que a dominaram, entre a massa de escravos e negros livres. É difícil saber exatamente como aprendiam a ler e escrever, em uma sociedade em larga medida analfabeta. No século XIX, encontram-se mais registros da educação e escolarização de escravizados e libertos. Nos estudos realizados sobre a implantação do ensino monitorial/mútuo no Brasil, no início do século XIX, Bastos (2004; 2016) localiza diversos documentos que relatam a experiência de educação com escravizados domésticos. Segundo a autora, analisar a educação dos escravizados no Brasil, no período colonial e imperial, é vivenciar uma história de subjugação, de pressão, de exclusão, de discriminação, de promoção de grandes desigualdades sociais, de subtração da cidadania, de destituição da condição humana. Infelizmente, em parte, essa pedagogia se faz ainda presente em nossos dias.

A deformação causada pela educação dos escravizados e o silenciamento sobre sua história e sua pertença étnico-racial contribui para a invisibilidade de negras e negros nos espaços educacionais e na vida social, política e cultural no Brasil. Mesmo percebendo que esse quadro está mudando lentamente, existe um grande caminho a percorrer para que a visibilidade de negros e negras efetivamente ocorra.

A história mostra que podemos identificar, na educação brasileira, a existência de duas pedagogias: a pedagogia dos opressores, dos dominadores; e a pedagogia dos escravizados, dos oprimidos. Menezes (2007, p. 145-163) as define como “pedagogia do colonizador e do colonizado”, que se constituíram em uma relação de oposição. Segundo a autora, quanto mais

forte a opressão, mais desperta no oprimido o desejo da liberdade. Sua proposta é refletir sobre essas pedagogias que se constituem na relação entre senhores e escravizados no Brasil.

Cabe dizer que a autora chama atenção para o fato de que, à medida que surgem novas formas de desigualdade, de exploração, também crescem os mecanismos de luta e de resistência dos oprimidos. Destaca, ainda, que tais fatores não se sustentam somente nos aspectos econômicos, mas surgem de fatores relacionados à cultura, à tradição, à religião, à hábitos e costumes, à ancestralidade, que a escravidão não conseguiu destruir. Como ressalta Bastos (2016), mesmo diante de todas essas negações, os negros e negras continuam a manter sua esperança de que poderiam conseguir, algum dia, restabelecer sua liberdade e sua dignidade pela educação.

Uma exemplificação dessa luta e dessa resistência pode ser encontrada na importância que os negros e negras sempre atribuíram à educação e à própria escola, mesmo tendo vivido séculos sem ter a possibilidade de delas usufruir como um bem. Os séculos de escravidão não conseguiram matar o desejo de aprender e o valor da escola, do conhecimento entre os africanos e afro-brasileiros. Como explicar que mulheres e homens negros, que, mesmo não tendo por séculos quase nenhuma chance de acesso à sua própria cultura e à escolarização, tenham mantido suas raízes e alimentado sua esperança na educação e na tradição? Como explicar que, apesar de não terem tido a possibilidade de atingir sequer os níveis mais elementares da instrução, alimentam, ainda hoje, tal desejo? Como justificar a manutenção da esperança em um mundo mais justo e em uma vida melhor, quando inúmeras gerações sofreram a violência da escravidão?

A esperança de negros e negras ultrapassa gerações e se alimenta do desejo de uma justiça reparadora que restabeleça sua dignidade violentada. A fonte dessa força vamos encontrar na sua história, acobertada, negada, destruída por séculos. Um exemplo podemos encontrar na história do final do século XIX, quando se enfraquece a estrutura escravista e pouco a pouco se organiza uma nova face da sociedade brasileira. A integração dos escravizados à sociedade só tem acontecido graças à força das entidades dos negros e negras, denunciando as forças de repressão e as diferentes formas de racismo que a sociedade alimenta.

O limite da liberdade de ir e vir dos negros sempre foi controlado pelos patrões e complementado, quando necessário, pelo poder policial existente. A possibilidade do escravizado de ser independente sempre foi mínima. Um dos exemplos dessa limitação é o acesso à terra. Como os estudos revelam, sempre se soube que a efetiva libertação dos escravos dependia da posse da terra, mas a Lei das Terras – como a lei do Brasil, de 1850 – impediu o

acesso dos negros a ela. Com isso, a única possibilidade de trabalho para as negras e negros era permanecer sob o jugo dos grandes proprietários ou conquistar alguns espaços pela luta pela terra, como foi o dos quilombos.

Raros eram os casos em que algum patrão oferecia um espaço de terra para o cultivo da roça e a manutenção da sobrevivência de escravos. Além disso, com a implantação da política de branqueamento e de substituição da mão de obra escrava pela mão de obra dos imigrantes europeus, a terra passa a ser declaradamente destinada aos colonizadores brancos, europeus. Dessa forma, o escravizado liberto tornou-se economicamente dispensável e sem meios de sobrevivência. A libertação vem acompanhada, assim, da marginalização da população negra, sem que houvesse qualquer política de reforma agrária para assentar aos negros dispensados da condição de escravos. Surgem grupos de negros livres, mas sem nenhum meio de sobrevivência, pobres e famintos.

Ao analisar historicamente a situação de negras e negros no Brasil, é possível, demonstrar que a desigualdade é um traço estrutural da nossa sociedade. O racismo é estrutural; a pobreza é estrutural; a fome é estrutural; a falta de saúde e de educação são estruturais; pois mesmo que surjam algumas possibilidades de acesso social e cultural, a manutenção da ordem escravocrata impede a real integração do negro na sociedade. O máximo que é oferecido são programas eventuais de combate à fome e de soluções pontuais para problemas de saúde, de habitação e até mesmo de educação. A possibilidade efetiva de acesso e de permanência dos negros na escola são muito limitadas, dado que a estrutura estabelecida impede a efetiva equalização de condições para a integração e permanência da população negra nesse ambiente social.

Existe, portanto, uma relação intrínseca entre a situação da escravidão, seus efeitos e a forma que libertação tem sido analisada por muitos intelectuais e analistas. Essas análises têm produzido um sentimento de uma falsa libertação, como no caso da abolição da escravidão pela princesa Izabel. Pela abolição, os negros não foram efetivamente libertados, mas dispensados e jogados à própria sorte. Ou seja, a passagem para uma sociedade de classes se fez de maneira que, mesmo implantada a liberdade, não significou a concretização de uma igualdade real para os (ex) escravizados e seus descendentes. No que diz respeito especificamente à escolarização formal, com relação aos seus efeitos na integração social, não teve uma efetiva consideração de parte dos poderes constituídos, tanto no período do Império como no da República. Os impactos nefastos da prática perduraram.

Quanto aos direitos dos escravizados, cabe aqui lembrar que, nos Estados Unidos, desde 1865, ao fim da Guerra Civil Americana, um general da União previa que 400 mil acres

de terras confiscadas dos confederados fossem redistribuídos entre as famílias negras que haviam sido escravizadas, divididos em lotes de 40 acres por família. Eles também teriam direito a uma mula. Mas o que eles receberam, na verdade, foi a segregação institucionalizada na forma das famosas leis Jim Crow — legislações locais e estaduais que negaram direitos básicos a negros em grandes partes do país até 1965. Um dos argumentos pela reparação é de que o impacto do racismo e da segregação traduziu-se em disparidades persistentes — do acesso à casa própria até à educação superior — e na desigualdade econômica, o que precisaria ser reequilibrado.

A reparação é, com certeza, um dos maiores desafios para que a justiça seja efetivada relativamente aos escravos e aos seus descendentes. Os escravos foram, com certeza, os trabalhadores mais produtivos em toda a história da economia do Brasil e de outros países do mundo. Todavia, nunca foram recompensados em toda a história do Brasil.

Dito tudo isso, considerando toda a história dos negros e negras no Brasil, analisando os documentos e as propostas de políticas públicas para a área da educação, pode-se concluir que as iniciativas mais efetivas para a inclusão dos negros na escola ainda estão em processo de efetivação. É urgente desnaturalizar essa exclusão com políticas públicas, compromisso, ética e mudanças na prática, não apenas no individual, mas no coletivo.

Isso, no entanto, não tem impedido a luta dos movimentos negros pela libertação, pela inclusão, pelo direito à educação. A não inclusão ou a limitada presença de negros no universo letrado não significou, para eles, a aceitação da exclusão. Retomando os processos utilizados durante a escravidão, tais como a resistência, as revoltas, as manifestações grupais e de organizações, eles têm produzido formas de solidariedade e de luta pela inclusão. Assim como durante a transição da escravidão para a abolição os negros encontraram formas de lutar pela liberdade, os negros têm tratado de construir seu próprio mundo em liberdade, conquistando espaços na luta pela sua inclusão na cidadania.

O direito ao trabalho livre, o direito de ir e vir, mesmo com restrições, o direito à sua religiosidade, de constituir família, de manifestar sua cultura e desenvolver sua arte e seus saberes foram algumas de suas conquistas. Lutaram e lutam para ver efetivada a sua inclusão na humanidade. São lutas que cada vez mais se afirmam pelo orgulho de ser negro, pela busca do direito de viver sua alteridade. No entanto, ainda é preciso prosseguir, porque os esforços não foram suficientes para conseguir a completa igualdade e liberdade. Longe disso, continua a vigorar muitos dos mecanismos de escravização, de discriminação, de racismo que o sistema vigente mantém, tanto no Brasil como em muitos outros países.

Algumas políticas têm concorrido para que a exclusão do negro ainda hoje se faça presente na sociedade. Uma delas foi a política imigrantista, que promoveu a substituição da mão de obra escrava e executou um "branqueamento" da população brasileira, notadamente no Sul do país, sem nenhuma iniciativa similar em relação aos negros. A facilitação da imigração dos povos brancos, especialmente de europeus, foi muito diferente da imigração escravista. Os imigrantes brancos vieram com o objetivo de se tornarem proprietários ou de obterem um emprego como trabalhadores livres.

Quanto a isso, as facilidades oferecidas aos imigrantes traziam implícita a afirmação subjacente de que negros deveriam ser excluídos de tal processo produtivo, abandonados à própria sorte, sem qualquer direito à terra ou a um trabalho remunerado. O projeto da imigração era somente para cidadãos brancos, europeus, civilizados. O projeto para as negras e negros era seu desaparecimento, ou, no máximo, sua miscigenação com os brancos e, com isso, o surgimento do mestiço. Pela mestiçagem, a raça branca, como superior, tenderia a se impor, e o negro deixaria de ser negro. Como consequência, teremos a crescente desaparecimento do negro e a identificação crescente dele como mestiço. Os mestiços começam a ter melhores chances de acesso inclusive via escolarização. Isso justifica que a maior parte da população negra hoje se autodeclare como mestiça.

A forma de inclusão que se torna predominante no Brasil determinou, portanto, a exclusão do negro, não mais como uma exclusão absoluta, como no tempo da escravidão, mas como alguém colocado à margem, com pouca ou nenhuma visibilidade. A visibilidade, quando ocorre, apresenta-se pela negatividade: violência, roubo, viciado, preguiçoso, com isso, estabelece-se um critério único para ingressar na cidadania: o critério de se identificar com o sujeito branco, portador da civilização.

O ex-escravizado enfrentou, no pós-abolição, não só a marginalização econômica à medida que ocorre a sua substituição, como trabalhador, pelo branco, mas a perseguição decorrente do medo do branco em relação a presença do negro. Isso gerou um duplo controle de sua integração: o controle policial, que atinge até seu direito de ir e vir; e o seu direito ao não trabalho, considerando a sua experiência negativa como trabalhador escravo. Isso faz com que ele passe a ser visto como um vadio, que não quer trabalhar, que prefere viver na marginalidade. Seu interesse pela escola quase não existe, e isso o impede de se desenvolver. Dessa forma, joga-se sobre negras e negros a culpa pela sua limitada presença nas escolas. Não se questiona a natureza e a destinação da formação da escola que aí está. O preço da cidadania completa era muito alto para que conseguisse assumir uma nova condição social, sem o apoio do Estado.

No entanto, apesar de toda essa violência repressiva, negros e negras mantiveram sua força de resistência e sua luta pela liberdade. Desenvolveram uma pedagogia da “resistência”, defendendo uma visão de homens e mulheres como livres e iguais. Essa pedagogia de resistência foi sendo gestada em pleno predomínio da escravidão. Por isso, por exemplo, é preciso que se interprete a abolição não como um ato de bondade da princesa Isabel, mas como um resultado de luta dos escravos pela transição à liberdade.

Diante da escravidão do Brasil, existiam duas formas de resistência: a legal, em que o escravizado lutava para alcançar a liberdade pela alforria, comprando sua liberdade; ou a luta e o confronto com os padrões e seus serviços, a fuga e a organização de quilombos, sendo esses espaços alternativos de vida em liberdade. Uma alternativa extrema era o suicídio, como forma desesperada de fugir à escravidão e à sua violência.

As lutas pretendiam a construção de uma sociedade sem escravidão, sem senhores e sem escravizados. Para muitos, isso implicava na obtenção da igualdade e na busca da liberdade. Outros apenas desejam poder cantar, dançar, correr, andar livremente, poder viver. A metodologia usada para construir o movimento pela abolição passava pela formação de círculos de inclusão, pela solidariedade e fortalecimento da interação. As reivindicações passavam pela luta pela liberdade, pelo direito de ser humano de melhorar as condições de vida e de trabalho; de atendimento da educação e da saúde.

A pedagogia da resistência, de construção da liberdade e da igualdade, contrapôs-se à pedagogia de formação do escravizado e do amor; a concepção desenvolvida pelo colonizador de um negro servil e gentil fazia parte de uma falsa cordialidade, acompanhada com a dureza no castigar. A escravidão como instituição pedagógica deixou fortes traços na sociedade brasileira: obedecer servilmente, aceitar o destino, contornar os conflitos, servir ao senhor. A bondade do negro apresenta-se como o resultado da absoluta negação de sua própria condição de ser humano e a imposição de uma visão colonial do negro e da negra. O negro passa a ser entendido como alguém com necessidade de patronos, de padrinhos, de donos.

Outro processo pedagógico desenvolvido pelos negros, durante todo o século XIX, foi o de transição da superação da escravidão para a uma formação para a liberdade. Nesse processo, a luta foi de transformar a escravidão de uma instituição ilegal, ilegítima, uma prática criminosa. Como isso aconteceu? Na contraposição de ideias, nas campanhas de opinião pública, no movimento popular, nas manifestações de rua, na propaganda na imprensa, nos debates públicos, na utilização do teatro, da poesia, da literatura para o estabelecimento de uma consciência da escravidão. A pressão internacional devidamente divulgada, o incentivo às fugas e o desgaste do processo de repressão, a denúncia e as

condenações dos crimes de racismo, todos esses foram importantes mecanismos de ação durante muitos anos; e que precisam continuar.

Paralelamente, seguiam em desenvolvimento outras formas de busca da liberdade, inclusive as de rebeldia. Entretanto, outras pedagogias se contrapunham, preparando os mecanismos de recomposição, de manutenção da ordem e do poder constituídos. O controle do ir e vir, a repressão ao crime de vadiagem, a exigência de vassalagem e a gratidão aos antigos senhores pela garantia da proteção seguiam condicionando os negros e negras a permanecerem em seu lugar. A hegemonia construída em torno da liberdade e da igualdade, em nome da qual se fazia a pregação do final da escravidão, não consegue garantir mais do que a igualdade formal.

Cabe, então, incluir nesta perspectiva de análise a rica experiência educativa e de aprendizado que se passa fora das escolas, nas diversas instituições pedagógicas. Na cultura de origem africana, geralmente de base oral, a manutenção das línguas das diversas nações era uma prática fundamental. Sua cultura mantida pela comunicação oral envolvia todas as dimensões da vida, como o corpo e seus movimentos, a natureza e seus segredos, a música e dança em seu poder de encantamento, as divindades e suas ambições, virtudes e vícios.

Assim sendo, falar de orixás e eguns, de inquices e voduns mostra a importância da palavra na transmissão das forças que envolvem a vida. O poder da fala desenvolve a integração com a natureza, faz com que as folhas e plantas tenham poder, e as pedras cresçam e andem. A experiência afro revela a importância da fala no desenvolvimento da identidade de cada cultura e no estabelecimento de uma riqueza de compreensões sobre a interação entre natureza, espiritualidade e ser humano.

2.3 Uma história e uma pedagogia da luta e da resistência dos negros

Fanon (1979; 1983; 2018) e Mbembe (2014; 2018) dialogam com teorias decoloniais, procurando estabelecer um panorama do pensamento epistemológico, traçando conexões de conceitos como: *negritude*, *corpo negro*, *ancestralidade*, *pertencimento*, *territorialidade*, *alteridade e subjetividade*, desde a África até seus desdobramentos, que chegam à escola como espaço institucional da educação, nos moldes que se conhece hoje.

Os dois autores oferecem reflexões férteis, mas que, ao mesmo tempo, podem se tornar uma proposta arriscada e desafiadora na luta pela libertação. Isso porque eles se localizam na linha do tempo-histórico de forma assimétrica, estando situados em tempos e espaços diferentes. Isso possibilita maior abrangência ao debate, alargando as possibilidades de

percepção dos múltiplos olhares sobre os negros e os escravizados, identificando diferentes negritudes e que, no mundo ocidental, parecem padecer de um mesmo problema. De outra parte, pode limitar o esclarecimento sobre as peculiaridades e especificidades que se fazem presentes em cada contexto e momento histórico.

As ideias de Fanon chegam ao Brasil um pouco antes de sua morte, precisamente durante a estadia de Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir no país, entre agosto e setembro de 1960. Sartre e Beauvoir chegam ao Rio de Janeiro, vindos de Havana, para promover a solidariedade internacional necessária para sustentar a revolução cubana e a guerra de libertação da Argélia.

Fanon torna-se referência no Brasil tardiamente, em decorrência do golpe militar de 1964, que levou ao exílio muitos militantes simpatizantes da sua obra, e pela indisposição que causava na esquerda e na elite negra brasileira por estar ligado à defesa de questões negras norte-americanas e à interpretação do colonialismo na Argélia. Era um psicanalista brilhante e um mau político, para alguns ideólogos radicais. Autores afinados com o debate no campo da literatura sugerem que essa indiferença brasileira à obra de Fanon está associada a uma ausência, na elite pensante do país, de um estado de consciência plena da condição social negra. Um exemplo sempre referido é a teoria da democracia racial dos anos 60 e 70, sob a influência de Gilberto Freyre, sob a retomada de sua obra *Casa-Grande & Senzala*, de 1933.

Se existe alguma identidade entre a análise que Fanon desenvolve e a realidade social brasileira, isso se deve ao fato de que Fanon, ao desvendar o racista sistema colonial, consegue captar a existência do negro, enquanto indivíduo, grupo ou classe étnica, dentro das formas de relação social a partir do domínio branco-europeu e a transformação dessas formas na sociedade moderna. Nos anos 1970-1980, jovens estudantes negros, no Brasil, leram e viveram Fanon, de corpo e alma, fazendo dele uma inspiração para o desenvolvimento de uma consciência de raça e de resistência à opressão; ele se torna, de acordo com Guimarães (2008, p. 110) o “ideólogo da completa revolução na democracia racial brasileira”.

Esse esforço em localizar Fanon num contexto temporal brasileiro pode parecer, num primeiro momento, irrelevante, porém, é metodologicamente essencial, dado que revela tanto para o pesquisador quanto para o leitor o quão recente é esse debate do ponto de vista epistemológico e como são pertinentes outras ações acadêmicas, artísticas e sociais que compartilhem desse objetivo.

Achille Mbembe (2014; 2018) é uma outra importante referência acadêmica no estudo do pós-colonialismo das questões negras. O autor se apropria das conquistas mais recentes da crítica, especialmente das contribuições do filósofo e crítico Foucault. Considera que Foucault

traz uma rica contribuição para o entendimento do funcionamento do poder, inclusive o poder que atua na constituição da exploração moderna. Entretanto, busca demonstrar as limitações das teorias desse crítico acerca das relações de poder, pois, para refletir sobre as questões negras, sobretudo as questões relacionadas ao processo da escravatura, essas teorias não dão conta da complexidade das violências, especialmente no campo simbólico e na produção da imagem depreciativa que o negro ainda estigmatiza na contemporaneidade.

Mbembe (2014) revisita de forma original teorias sobre as questões da História e das Políticas Africanas, sempre fundamentadas numa filosofia social e política de impacto. Essa perspectiva nos ajuda a pensar o corpo negro no contexto da existência social sobre paradigma mais eficiente de entendimento de si mesmo. Busca-se libertar esse corpo negro dos estigmas ligados a diferentes processos de violência, destacando os processos das invasões no continente africano e as estruturas escravocratas estabelecidas nas Américas em nome da mão de mercado e do liberalismo econômico. Aí opera a manutenção da subordinação do corpo negro nas dimensões de objeto, aquele que ainda não alcançou o *status* social do homem branco historicamente estabelecido.

Mbembe (2014) analisa que a ideologia de raça é uma invenção do branco europeu para designar aqueles que eram diferentes para além da cor da pele, estabelecendo uma condição de subalternidade existencial e inferioridade intelectual. De acordo com o autor, a ideia de raça gerou o medo inconsciente de que o negro deve ser controlado, submetido e subjugado. O autor desenvolve a ideia do rosto negro como um simulacro de sujeições inventado e mantido por séculos como verdade absoluta pelas estruturas do poder dominante. Esse rosto negro traz para quem o vê uma série de sentimentos, medos e ideologias não verdadeiras. Esse simulacro se apresenta como uma máscara sobre o rosto negro e deixa aparente apenas o conjunto de estigmas que desclassificam o corpo negro como o corpo do trabalho, fortalecendo a noção de corpo-objeto. Trata-se de uma identidade racial imposta ao corpo negro para dominá-lo, explorá-lo.

O conhecimento do corpo negro foi, a partir da história contemporânea, soterrada em todos os destinos das múltiplas diásporas. Nesse tempo de escravidão, é impossível identificar o que está por detrás dessa máscara que não revela quem se tem por dentro: o negro como ser humano. Mbembe propõe uma revisão da literatura negra e reflete sobre a existência de um poder de resistência, que mantém a condição de vida e morte do corpo negro, como uma estratégia possível para se libertar do invólucro da máscara-negra-objeto. O autor infere que todos os processos dramáticos das diásporas estabeleceram as bases sólidas para a instauração do debate sobre a crise de identidade e de pertencimento social do negro na

contemporaneidade. Se por um lado a instituição da máscara, do simulacro pelo qual o rosto negro era recebido pelo branco, a escravidão anula todo o processo de subjetivação desse corpo negro. As múltiplas violências foram destruindo as referências originais e ancestrais desses corpos negros, nos diferentes processos de compra e venda. Instituíram, nesse corpo, preponderantemente por essas duas vias, uma “identidade itinerante”, pela qual esse corpo passa a ser propriedade de diferentes donos em diferentes contextos. O corpo negro é, portanto, “aquele que se vê quando nada se vê, quando nada se compreende e, sobretudo, quando nada se quer compreender” (MBEMBE, 2014, p. 11).

A compreensão sobre quem é escravo encontra uma desafiadora definição quando Mbembe (2018, p. 131) o descreve:

Como instrumento de trabalho, o escravo tem um preço. Como propriedade, tem um valor. Seu trabalho é necessário e usado. O escravo, por conseguinte, é mantido vivo, mas em “estado de injúria”, em um mundo espectral de horrores, crueldade e profanidade intensos. O sentido violento da vida de um escravo se manifesta pela disposição de seu supervisor em se comportar de forma cruel e descontrolada, e no espetáculo de dor imposto ao corpo do escravo.

Tanto o trabalho escravo quanto a própria vida dos escravos são esvaziados de sentido pela ausência de um referencial simbólico, metafórico e afetivo. Consoante isso, Mbembe (2018, p. 131) alega que “a condição de escravo resulta de uma tripla perda: perda de um “lar”, perda de direitos sobre seu corpo e perda de status político. Essa perda tripla equivale a dominação absoluta, alienação ao nascer e morte social (expulsão da humanidade de modo geral)”.

A perda dessas três dimensões destitui o escravo da condição humana. Em razão disso, na escravidão, não há reciprocidade, “não há qualquer unidade gramatical de fala suscetível de ligar-se à razão comunicativa”. Por isso, “fora das possibilidades de rebelião e suicídio, de evasão e queixas silenciosas”, não há qualquer possibilidade de uma vida humana digna e de interação (GILROY, apud MBEMBE, 2018, p. 131).

Quando se percebe essa situação no coletivo, isso ganha maiores proporções, considerando o apagamento da história dos grupos, das crenças, dos rituais, da oralidade e das demais relações sociais que foram apagadas, silenciadas, destruídas. Em consequência dessa prática, a África se tornou um não mundo, a ausência da civilização, “um mundo à parte pelo qual não temos nenhuma responsabilidade”.

Sob esse viés, conforme Miolo (2014, p. 28-29):

O racismo moderno/colonial, ou seja, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem um propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as línguas europeias modernas, para assim manter o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias.

Outro instrumento talvez ainda mais perverso tangencia o aspecto da religião, sendo que ainda hoje a religião se configura como uma barreira cultural intransponível, dada a subjetividade que opera no conjunto de valores e crenças sociais.

Atrelado ainda à inferiorização do negro, da sua língua e da sua religião, percebemos o apelo ao argumento moral como fator de inferiorização do comportamento dos negros. Muito forte no discurso dos racistas, há uma inter-relação pejorativa entre características físicas e morfológicas com os aspetos do campo intelectual, moral e psicológico, no que tange sobretudo ao escopo da honestidade, capacidade cognitiva, afetividade e sensualidade. Na dinâmica da racialização negra como elemento fortemente estereotipado e estigmatizado, as ações preconceituosas sofridas pelos corpos negros na sociedade brasileira contemporânea são profundamente marcadas pela violência, os quais despertam sentimentos de medo e insegurança.

Consoante isso, Mbembe (apud PIRES, 2019, p. 56) diz que: “Diante disso, o corte da masculinidade do corpo negro deve passar pela transformação dos seus pertences viris, sua separação das forças vitais. Como afirma Fanon, nessa configuração, o Negro não existe. Ou melhor, o negro será, antes de mais, um membro.

Pires destaca a análise de Mbembe sobre esta questão ressaltando a origem arcaica do racismo e da necrofobia e o medo que decorre da potência sexual do corpo negro. Sobre isso, Pires (2019, p. 56) afirma que: “Especificamente nesse tema, Mbembe desenha o trajeto do corpo negro exótico como parte de uma fábula das zonas colonizadas nas quais ‘a origem arcaica do racismo e da necrofobia, enquanto objeto vacilante, é o medo da alucinante potência sexual atribuída aos negros’.

Fabulações das pulsões sensuais e sexuais dos colonizadores encontravam vazão na violência contra o corpo negro. A criação ocidental do conceito de *negro* ganha também referência à definição de um corpo aberto, legitimado às violências de todas as sortes, inclusive as sexuais. Quando se pensa que o homem branco existe por si só, o homem negro só existe na medida em que seu corpo serve como matéria passível de desejos dos brancos.

Destaca-se a necessidade de estabelecer discussões nos distintos campos dos saberes do corpo que contemplem alternativas epistêmicas em detrimento do pensamento clássico de

descendência europeia. Considera-se a impossibilidade de sustentar um pensamento ético, estético e político na contemporaneidade sem questionar em que medida a mitologia branca não está figurando ingênua e incoerentemente provocando a exclusão e o rechaçamento de tudo aquilo que não corresponde às suas expectativas e pressupostos.

Colocar fora as contribuições epistemológicas de outras culturas, como as do Oriente Médio, do Extremo Oriente, da Oceania, da África e das Américas, é manter a permanência da colonização do pensamento aliado à imposição e à subordinação da política branca. Esse cenário de compreensões embranquecidas sugere o que especialistas das africanidades denominam de *epistemicídio*. Frantz Fanon (2008, p. 180), em *Pele negra, máscaras brancas*, afirma que:

[...] como consequência do colonialismo, o homem negro não é um homem, é um homem negro, pois este teve a sua humanidade roubada a favor de uma dita “superioridade dos homens brancos”. O negro além de ter que vestir aquilo que o branco lhe impôs é cercado de estereótipos presentes em livros, em rituais, celebrações e na vida cotidiana. Estereótipos que alimentam o desejo de não ser negro, por terem seus corpos marcados pela cor à qual são atribuídos juízos depreciativos.

Para Fanon (2008), tanto o negro como o branco foram construídos como sujeitos alienados dentro do sistema colonial, sendo aqueles mistificados na alienação da condição de oprimido; e estes mistificados como opressores. Os negros foram mistificados porque sobre eles foi elaborada uma imagem de subalternidade; os brancos, porque, como colonizadores, elaboraram sobre si uma imagem de superioridade em relação aos negros. Trata-se, em termos de Freire (2005), da produção da condição do opressor e do oprimido.

A alienação encontra-se na crença de que um grupo racial, no caso o branco europeu, ser superior ao negro. Trata-se da construção de uma ideologia racista que só se mantém em consequência da escravidão. Fanon acredita que a libertação do homem negro se dará pela compreensão das relações raciais entre brancos e negros e pela desconstrução desse imaginário colonial. Embora parece uma ideologia imbecil, tal visão tem-se mantido por séculos.

Ao trabalharmos sobre África, estamos lidando com matéria-prima delicada e fascinante: as diversas matizes culturais, a memória dos nossos ancestrais africanos suas heranças, longamente invisibilizados. Precisamos lembrar, inicialmente, que os africanos e afro-brasileiros são seres humanos, dotados de personalidade, desejos, ímpetos e valores próprios. São portadores de interesses próprios, têm seu próprio olhar sobre si mesmo e sobre os outros, experiências de vida genuínas.

As negras e negros sequestrados e trazidos ao Brasil, em um período de mais de três séculos, marcou um processo doloroso e extenso de vida. Manteve, por séculos, uma limitada e reduzida visão sobre a África e seus países. A visão era de um continente de colônias habitado por seres inferiores, praticamente selvagens. Isso não impediu, porém, um contato permanente e sistemático com a África, um ir e vir de pessoas, de ideias, de tecnologias, de culturas, de valores, de ritmos, de diferentes visões de mundo. Mesmo sendo discriminados e vistos como inferiores, ocorreu o fenômeno da diáspora africana, em que africanos e afrodescendentes foram espalhados pelo mundo, tornando-se, mesmo que contra sua vontade, uma população que se espalha pelo mundo afora e se desenvolve com identidade e culturas próprias. Retirados de suas aldeias, de suas cidades, de suas famílias, de sua terra natal, construíram, mesmo em situações profundamente adversas, uma cultura de luta e de resistência. Desapropriados, despossuídos, carregaram consigo, além de si próprios, seus corpos, suas tradições, seus saberes e suas memórias. Isso fez com que, atualmente, a cultura de matriz africana se faça presente em diferentes espaços sociais.

O negro, especialmente o brasileiro, foi forçado por longo tempo a “introjetar” a ideologia do dominador branco, vivendo dentro de espaços sociais limitados e regulados pelo branco/opressor, que tenta de todas as formas manter o controle social e político pela dominação e exploração de negras e negros. Diante disso, foi e tem sido difícil para o negro assumir a sua negritude e passar a olhar-se como dono de uma condição humana negra, assumindo sua condição e seu mundo negro.

O colonizador tinha nas mãos todos os meios e formas de dominação. Vale a pena lembrar que a dominação ou manipulação da história e da cultura é uma das formas de escravizar um povo; quem não conhece sua história, perde sua própria identidade. A história do povo negro no Brasil nos foi contada e registrada de forma negativa, parcial, preconceituosa. As leituras sobre os negros geralmente os apresentam como advindos de raça inferior, sem valores de dignidade. Foram muitos anos de dominação e opressão: o povo negro foi dominado como classe e como etnia sob a promoção dos colonizadores escravocratas. Os escravizadores e colonizadores promoviam o conflito entre as diferentes etnias, o que acabava na dominação de umas sobre as outras, produzindo prisioneiros de guerra, que acabavam transformados em escravos e enviados para diferentes lugares do mundo, onde eram forçados a trabalhar para sustentar o colonizador. Nesse confronto, os brancos julgavam-se com direitos superiores pela sua competência para a guerra e para a exploração. A justificativa da superioridade racial se torna uma consequência natural.

Como pode sobreviver um povo que tinha sua classe economicamente explorada, sua raça discriminada, sua cultura negada, sua religião proibida e sua condição humana politicamente dominada? O flagelo da escravidão é uma marca que ultrapassou gerações e não está ainda superada. Porém, temos que reconhecer a força e a coragem da resistência dos que sofreram os flagelos da escravidão e fortalecer os herdeiros dessa herança amarga da escravidão na continuidade desta luta. Trata-se de uma luta pela extinção de toda e qualquer manifestação racista e pela reparação de todo mal produzido pelos escravizadores.

A superação da discriminação passa pela superação do olhar do colonizador e dos seus ideólogos. A ideologia existente na sociedade, seja nos livros, seja nos jornais, seja na mídia, apresenta, de modo geral, uma visão preconceituosa sobre negras e negros. As afirmações ainda predominantes falam de que “as negras e negros sempre foram passivos”, inferiores, pouco inteligentes, pouco morais e, por isso, são escravos e vivem na pobreza. Sua real história de lutas, de resistência e de realizações é negada, não revelada, apagada.

Cabe lembrar que a escravidão foi parte central do sistema econômico, social, cultural e ideológico brasileiro por mais de quatro séculos. A partir da abolição e com a Proclamação da República, o povo negro avança um pouco em sua luta para a desconstrução de sua identidade de escravo e construção de sua identidade negra. Deve-se reconhecer que o 13 de maio de 1888 foi um pequeno avanço nesta luta, pois o negro deixa de ser oficialmente escravo e, posteriormente, com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, passa a assumir a condição de se tornar um cidadão.

Contudo, essas conquistas são ainda pouco representativas do ponto de vista dos direitos de negras e negros. Há uma grande injustiça a ser reparada pela sociedade e pelos poderes instituídos no Brasil. Mesmo que a violência física da escravização explícita não possa mais ser utilizada, constata-se que outras formas de discriminação continuam vigendo nos discursos, nas falas, nos gestos, na mentalidade, no imaginário, na ideologia, cotidianamente. Teorias racistas procuram justificar a superioridade de raça alimentando o desprezo e o ódio às negras e aos negros.

Os escravizados, mesmo diante de mecanismos extremamente desumanos e cruéis, criaram e recriaram laços culturais, sociais e de solidariedade próprios, que permitiram adequações, resistências e barganhas com o sistema tirano da escravidão, como podemos perceber em suas atuações nas irmandades, nos quilombos e nas rebeliões escravas. Nos movimentos de combate ao sistema escravocrata – Balaiada/Maranhão (1838-1841); Cabanagem/Pará (1834-1836); Revolta dos Malês/Salvador (1835) – é possível destacar a participação expressiva da população negra, de escravizados, como agentes principais dessas

lutas. Por isso, nosso intuito é de enfatizar que a história do negro brasileiro é uma história permanente de resistência e luta pela liberdade.

Além das diversas formas de lutas, negras e negros adquiriram um extraordinário poder de organização e consciência política, que culminou no grande movimento popular do abolicionismo, evidenciando a exaustão do regime escravista. Foram diversos acontecimentos que fortaleceram a mobilização pró-abolição. Isso derruba a tese da magnitude da Princesa Isabel, pois embora ela desejasse abolir o regime escravista, a pressão popular capitaneada pelos escravizados e abolicionistas negros e não negros e da pressão internacional foram fundamentais para apressar esse acontecimento. Ademais, apesar de a historiografia pouco revelar, os escravizados também tiveram participação ativa no movimento abolicionista. O abolicionismo tem como características a força popular de transformação consciente da realidade escravocrata, implicando em uma alteração na estrutura social.

As negras e negros desenvolveram diferentes estratégias de resistência ao sistema escravocrata, tanto individuais como coletivas, passivas ou ativas: como exemplo, temos o *banzo*, forma passiva e individual pela qual o escravizado era tomado de uma tristeza, ficava sem comer e sem beber até a morte. Outra forma ativa era a fuga individual, em que o escravizado se virava como podia. Coletivamente, os escravizados tinham como fazer resistência: fugas organizadas nas matas formando os quilombos e insurreições coletivas: quando um grupo de escravizados se revoltava contra os engenhos e seus donos, chegavam a destruir toda a fazenda, queimando casa e engenho. Tendo como objetivo reunir-se com outros companheiros já aquilombados, os quilombos eram lugares de refúgio e acolhimento para negras e negros, onde se organizavam para sobreviver, defender e resistir aos ataques dos fazendeiros. Destacamos aqui o Quilombo de Palmares, com mais de vinte mil habitantes e que resistiu por quase um século.

Outra forma de resistência para manter viva a história e cultura africana foi a manutenção da tradição oral, como um espaço simbólico de preservação de dados históricos e interpretação deles. Os estudos revelam que essa modalidade de manutenção da tradição pelas fontes orais surgiu na década de 1960, a partir do trabalho realizado pelo belga Jan Vansina, que em seus estudos indicou a forte presença da interação nas tradições orais (Cf. HALL, 2017, p. 265). Em seguida, em seminários acadêmicos realizados em Dacar, no Senegal, em 1961, e em Dar-es-Salam, na Tanzânia, em 1965, trouxeram à tona a contribuição de outros estudiosos da História Africana, destacando o papel insubstituível da tradição oral como fonte de conhecimento e de formação cultural.

Amadou Hampate-Bâ (1973), historiador e escritor nascido no Mali (África Ocidental), tem sido um dos grandes nomes que tem estudado as tradições orais africanas, mostrando que palavra falada foi que manteve viva a memória da África. É o que podemos perceber neste trecho de seu artigo, ao afirmar:

Para alguns pesquisadores, o problema se resume em saber se a transmissão oral, enquanto testemunho de acontecimentos passados, merece a mesma confiança concedida a transmissão escrita. A meu ver, esta colocação é errônea. Esta última análise, o testemunho, escrito ou oral, sempre um testemunho humano, e seu grau de confiabilidade é o mesmo do homem. O que se questiona, além do próprio testemunho, é o valor da cadeia de transmissão a qual o homem está ligado, a fidelidade da memória individual e coletiva e o preço atribuído à verdade em determinada sociedade. Ou seja, o elo que une o homem à Palavra. Ora, é nas sociedades orais que a função da memória é mais desenvolvida, e mais forte o elo entre o homem e a Palavra. Na ausência da escrita, o homem se liga a sua palavra. Tem um compromisso com ela. O homem e a Palavra são a sua palavra e sua palavra de testemunho do que ele é. A própria coesão da sociedade depende do valor e do respeito pela palavra. Nas tradições africanas- pelo menos nas que conheço, que são de toda a zona de savana ao sul do Saara- a palavra falada, além de seu valor moral fundamental, possui um caráter sagrado que se associa a sua origem divina e as forças ocultas nela depositadas. Sendo agente mágico por excelência e grande vetor de “forças etéreas”, não pode ser usada levianamente (BÂ, 1973, p. 17).

O mesmo autor, em obra mais recentemente publicada no Brasil, fala sobre a sua formação e de outros historiadores sustentada na tradição oral africana:

É que a memória das pessoas de minha geração, sobretudo a dos povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosa. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, todo o acontecimento se inscrevia em nossa memória, como em cera virgem (BÂ, 2003, p. 13).

Nos diferentes espaços, de forma individual e coletiva, muitos colonizados foram tentando se articular para dar resposta ao colonizador. Criaram formas de manifestações no sentido de manter e valorizar as culturas africanas, criando trincheiras de lutas para combater o colonialismo. A luta contra o racismo se fortaleceu pela luta da palavra, que possibilitou descolonização de mentes e corpos, articulando uma unidade de combate pela soberania e pela dignidade dos africanos em diferentes contextos.

A literatura negra não é feita só de banzo, mas de muitas outras expressões. Como exemplo, temos o samba. Uma das manifestações de resistência dos africanos tem sido a música e a dança. Conforme destaca Mbembe (2018, p. 132), o corpo escravizado resiste em se expressar pela dança e a alma pela música e o canto:

Rompendo com sua condição de expatriado e com o puro mundo das coisas, do qual ele ou ela nada mais é do que um fragmento, o escravo é capaz de demonstrar as capacidades polimorficas das relações humanas por meio da música e do próprio corpo, que supostamente era possuído por outro.

Apesar da violência e da opressão, a cultura afro de negros e negras criou meios de resistência. Por isso, a história das lutas precisa ser escrita, recuperada pela reapropriação da história, da cultura e da literatura do povo negro resistente. Sua história precisa ser enfaticamente exposta, discutida e vivenciada em nosso cotidiano educacional.

A história do negro no Brasil, que trata da história de lutas desses seres humanos, pela liberdade e pela manutenção de sua condição de sujeito, não está adequadamente contada e não se encontra presente nos livros, principalmente naqueles utilizados nas escolas e nas bibliotecas. Sua história e memória se mantêm ainda, como afirma Bâ (2003), na tradição oral e nas manifestações culturais espontâneas.

De outra parte, as histórias e documentos escritos ainda mantêm uma visão distorcida sobre os povos africanos, especialmente os escravizados. A história apresenta a população negra como tendo um papel secundário na construção das nações, das culturas e da sociedade. Negras e negros ficam sempre na dependência de um membro da elite branca, tanto quando lutam pela sua libertação, como quando buscam a solução de seus problemas de sobrevivência. Não aparecem como efetivos protagonistas de sua história.

Essa versão também se repete nas salas de aula, em que atuam educadores que nem sempre têm os conhecimentos necessários para apresentar uma outra história e valorizar as africanidades latentes em muitos educandos, educadores e comunidade escolar. Recuperar e desenvolver esses saberes é fundamental para desconstruir preconceitos cristalizados na sociedade e construir novos conceitos e formas de inclusão para todas e todos.

Essa é uma das funções da educação que deve se concretizar na escola. Como afirma Paulo Freire (1992, p.17): “falar do dito não é apenas realizar o dito, mas reviver o vivido que gerou a dizer que agora no tempo do redizer de novo se diz”. É por isso que precisamos contar e recontar a História do Brasil, especialmente a história que foi escondida, negada, subestimada. Sob um novo olhar, é preciso tirar do anonimato aqueles sujeitos que tiveram a sua participação na construção da Nação Brasileira e suas histórias silenciadas.

Dito isso, no próximo capítulo, abordo as leis que visam a incluir isso no ensino escolar brasileiro.

3 AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08: LUTAS, DESAFIOS E CONQUISTAS DE NEGROS E NEGROS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

3.1 Da proibição do direito à escola às primeiras conquistas do direito à educação

A história do Brasil, tanto no período da escravização quanto no pós-escravização (abolição), é marcada por farta e rica legislação, revelando tanto a discriminação e a injustiça, como as conquistas e importantes transformações. Cabe destacar que muitas leis, especialmente destinadas a estabelecer direitos dos negros no campo educacional, ainda não saíram do papel, mantendo-se como ineficazes. O pior é que a não efetivação das referidas leis tem deixado profundas marcas sociais que podem ser percebidas em nossos dias.

O estado brasileiro é constituído de muitas leis, mas de direitos limitados. Diante disso, resta favorecer a criação de condições para a superação do racismo e das desigualdades que permitam a todos se beneficiar da igualdade de oportunidade, ou seja: é preciso tratar os desiguais de forma desigual, elevando os desfavorecidos ao mesmo patamar de partida dos demais (equidade).

Alguns dos resultados da luta e resistência da população negra encontram-se presentes nos avanços de legislações, que mesmo ainda apresentando contradições e limitações, expressam algum grau os ideais da luta de negros e negras contra a situações de escravidão que ainda persistem. Diante disso, analisaremos algumas leis e identificaremos as contradições que foram mobilizando a lutas dos negros e negras no Brasil.

No último século, um grande movimento organizado de recuperação da humanidade roubada do protagonismo local tem obtido alguns avanços, com o enfrentamento de alguns desafios, como os de identificar saberes e produções silenciados pelo paradigma colonial e promover a produção de novos conhecimentos e novas leituras sobre a realidade nacional e local, procurando restabelecer identidades a partir de um novo olhar. São os movimentos envolvidos com os estudos pós-coloniais e decoloniais, estudos culturais, estudos africanistas, estudos sobre a ancestralidade, os quais buscam desenvolver o contraponto às visões tradicionais da história de formação dos povos de descendência africana.

Consideram que, para quebrar os paradigmas e ir além de uma abordagem do modelo de formação tradicional e colonialista, é preciso valorizar a história e a cultura dos povos não dominadores. Para tanto, é necessário superar as visões antropológicas e epistemológicas coloniais e inventar uma nova compreensão que valorize as vozes e a vida dos sujeitos africanos. Para tanto, é urgente um processo de descolonização intelectual e prática dos

currículos escolares como parte do processo de libertação do regime colonial, que ainda impacta no imaginário social.

Meu convite é para que façamos uma breve reflexão sobre algumas leis que fizeram e fazem parte desta longa jornada por uma educação de verdadeira inclusão e respeito por uma população que construiu e constrói a história de nosso país. A história da discriminação de negras e negros na educação brasileira é de longa data, como podemos constatar quando analisamos algumas legislações promulgadas.

Início com a análise:

Primeira lei de educação do Brasil, Lei nº. 1, de 6 de maio de 1837, assim como o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro, os quais revelam clara discriminação das negras e dos negros no Brasil relativamente ao direito à instrução. Isso aparece explicitamente definido pela lei, em seu capítulo I, artigo 3º, quando determina:

Paulino José Soares de Sousa, Presidente da Província do Rio de Janeiro: Faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembleia Legislativa Provincial Decretou, e eu sancionei a Lei seguinte.

Da Instrução primaria.

Capítulo I. Das Escola de Instrução Primaria

Artigo 3º São prohibidos de frequentar as Escolas Públicas:

1º-Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas;

2º-Os escravos e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos (BRASIL, 1839, não paginado).

É explícita que a primeira legislação do Brasil é discriminadora e injusta, pois determina que os escravos e pretos africanos sejam proibidos de frequentar a escola, ainda que livres ou libertos.

Ao longo do século XIX, outras leis foram implementadas para atender aos interesses políticos e econômicos do império, beneficiando os colonizadores e discriminando os negros. Uma destas leis foi a Lei das Terras, nº 601/1850, sancionada por D. Pedro II, em 18 setembro de 1850. A partir dessa lei, a terra, no Brasil, deveria ser comprada e não mais concedida pelo governo. A lei dificultava o acesso de grande parte dos trabalhadores livres e pobres, mantendo a posse da terra concentrada numa aristocracia rural. Negros sem recursos financeiros, mesmo que libertos, não podiam ser proprietários da Terra.

A Lei do Ventre Livre, nº. 2040/1887, surge nos momentos finais da escravidão, declarando as crianças nascidas após 28 de setembro de 1871 como livres, embora devessem permanecer até os oito anos sob a posse do senhor. Ao completar oito anos, ainda poderiam ficar sob a guarda do senhor até os vinte e um anos ou entregues ao Estado e encaminhadas para instituições, como asilos agrícolas e orfanatos, conforme Fonseca (2001). Podemos

imaginar que mesmo com a lei, a situação das crianças continuava muito difícil, especialmente pelo fato de os pais permanecerem escravos. A indiferença às crianças era visível e naturalizada nesse período.

Outra lei que deve ser analisada é a Lei Áurea, nº. 3353, 13 de maio de 1888, que assinala, no calendário nacional, a abolição da escravidão no Brasil. A referida lei declarava extinta, desde essa data, a escravidão no Brasil e revogava as disposições contrárias. Contudo, a abolição, sempre bom lembrar, não foi um processo rápido e nem um gesto de generosidade da elite escravocrata. Ela foi consequência da contínua resistência das negras e negros, cada vez mais articulados e da falta da sustentação política e econômica dos defensores do regime escravagista com a entrada do Brasil em uma nova era econômica, na qual a escravidão não tem mais sustentação.

É equívoco atribuir a assinatura da referida lei como um gesto de altruísmo da princesa Isabel. Para confirmar a atitude nada altruísta, basta lembrar a incompletude do projeto que não prescreveu nenhuma forma de indenização aos libertos e muito menos processos de inserção econômica e social daqueles que produziram a maior parte das riquezas do Brasil. Foi um gesto voltado aos interesses do império e das elites econômicas do país. Por isso, a pergunta que é feita por muitas pessoas em nossos dias, especialmente por negras e negros, sobre a abolição: é uma data para comemorar? Como foi o dia seguinte ao 13 de maio? Foi um longo período de escravização, de trabalho sem nenhuma ação reparadora. Em quais condições passou a viver essa população escravizada quando da sua libertação? Faz-se necessário refletir as consequências do ato, sobretudo as implicações sociais e econômicas para os libertos e seus descendentes.

A abolição da escravidão não implicou em um horizonte promissor para aqueles declarados livres no final do século XIX. Apresentou, para eles, um outro caminho, contudo, árduo e adverso. Saíram da senzala para uma luta ainda difícil, em que ficar vivo já significava uma grande vitória. Sem acesso à terra, ao mercado de trabalho e à educação formal, restava-lhes o abandono no espaço geográfico brasileiro. A abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravizados ou afro-brasileiros da discriminação racial e das suas consequências nefastas, como a exclusão social e a miséria.

Sem o conjunto de meios e de relacionamentos sociais influentes imprescindíveis para a sua manutenção e reprodução, logo fez os ex-escravizados perceberem que a liberdade era apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade de direitos, para o reconhecimento racial. A percepção imediata é que o racismo não só permanecia como ideologia, mas orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição. Tornou-se necessário continuar

a lutar; as negras e os negros perceberam rapidamente que tinham que criar técnicas sociais para melhorar sua posição social, visando a superar a condição de excluídos ou miseráveis.

Somente nas décadas de 1940 a 1960 é que começam a ser criados alguns programas compensatórios voltados à prevenção da saúde e ao estabelecimento de alguns direitos relativos ao trabalho, especialmente ao trabalho feminino, bem como na implementação de políticas para a área da infância. O período de 1970 a 1990 representou um período de avanços na perspectiva dos direitos das crianças e das mulheres, o que atingiu também a população negra. Em meio à efervescência dos movimentos sociais, o clamor por liberdade e pela garantia de direitos toma força. Os movimentos de mulheres reivindicam não apenas mudanças nas relações de trabalho, mas nas condições de vida, incluindo moradia, saneamento básico, transporte coletivo de qualidade, educação pública, creches e pré-escola. Nesse período, conforme Melo e Coelho (1988), o movimento negro criticava o modelo e o currículo escolar que desconsiderava o patrimônio cultural da população negra e denunciava o racismo existente nas escolas, que contribuía para a evasão e o fracasso escolar das crianças e adolescentes negras.

A valorização da educação formal foi uma das várias iniciativas sociais empregadas pelos ex-escravizados para ascender socialmente. A escola passou a ser compreendida socialmente como um meio de ascensão social, conforme constatam pesquisas realizadas pelo sociólogo Florestan Fernandes (1978, p. 275-276), ainda em 1951. A mesma constatação foi feita pelo *Jornal Quilombo*, dirigido pelo intelectual e militante negro Abdias do Nascimento, que indicava a necessidade de educação formal para os negros como uma condição necessária à superação da exclusão sócio racial a que estavam submetidos. O *Jornal Quilombo*, em sua primeira edição de 2003, afirmava, em sua coluna “Nosso Programa”, que era necessário:

lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares (JORNAL QUILOMBO, 2003).

Embora existam estudos que demonstram ser a escola um aparelho que geralmente perpetua as desigualdades sociais, como é o caso de Bourdieu (1998), não há dúvidas, de outra parte, que para as negras e os negros a busca da educação formal representa uma das poucas possibilidades de ascensão social, de integração socioeconômica e de competição com os brancos.

Mas mesmo sendo necessária, muitos percebem que a escola que aí está não foi e nem é capaz de produzir a superação das discriminações e das injustiças sofridas por negras e negros brasileiros. Os grupos militantes e as(os) intelectuais negras(os) descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996; 1988).

No entendimento de Cavalleiro (2001), há profissionais da educação que não percebem a disseminação do racismo e do preconceito naturalizados nas práticas e falas cotidianas. Eles se revelam de forma silenciosa através dos apelidos, posturas, comparações, murais, livros didáticos e até mesmo da avaliação. Com isso, desde cedo, as crianças aprendem a segregar e excluir. Além disso, o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira é colocado como um tema pouco representativo, aparecendo como um tema transversal ou em forma de projetos. O negro, por um determinado tempo, teve sua imagem identificada com a do “escravo”, sendo entendido como alguém subordinado, inferior intelectual e moralmente, preguiçoso e incapaz de lutar por sua própria liberdade.

Segundo Gomes (2008), nos livros didáticos, a abordagem sobre o negro é muito superficial e preconceituosa. Apesar de alguns avanços, a identificação do negro sempre se relaciona a alguém que representa ameaça, inferioridade, pobreza, ignorância. O negro é dependente e sua libertação só ocorre por um gesto de compaixão dos brancos. Os textos não tratam das lutas e dos movimentos de resistência, não destacam sua riqueza cultural que se manifesta através da diversidade de línguas, de danças, de culinárias, de religiões que marcaram profundamente a construção da história do Brasil.

A participação das negras e negros aos poucos está sendo registrada e analisada e sua presença passa a se fazer presente de forma mais efetiva em diferentes momentos da história dos Brasil. Vamos analisar alguns destes momentos, começando pela Constituição Federal de 1988, que surge como um marco político importante na conquista de direitos de uma maior presença das negras e negros na sociedade brasileira. Os avanços ali presentes foram resultados de inúmeras reivindicações dos movimentos sociais por políticas comprometidas com a superação da discriminação racial. Destaco, inicialmente, que foi a primeira constituição elaborada com a participação de negras e negros, revelando que foram necessários 488 anos para se ter uma lei que reconhece, por exemplo, o racismo como crime.

Na Constituição, estão reunidos os elementos fundamentais para a construção de um Estado democrático de Direito, baseado na dignidade humana e na concretização da cidadania,

no desenvolvimento e na erradicação da pobreza e das desigualdades. Nesse contexto, a educação é entendida como direito, como instrumento para a consecução dos demais objetivos constitucionais, como a promoção de direitos humanos, o combate à discriminação e à intolerância.

A Constituição, além de garantir a igualdade e vedar a discriminação, estabelece medidas positivas para a valorização dos diferentes grupos étnicos que compõem o povo brasileiro. Ela garante a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras. Determina, também, que o ensino de História deverá considerar as diferentes culturas e etnias que contribuíram para a formação do povo brasileiro. Destaca, portanto, a preocupação constitucional com a defesa da diversidade e da igualdade étnico-racial.

Ademais disso, mundialmente, cabe dizer que a Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, foi um marco importante para negras e negros. Nesse evento, o Estado brasileiro reconheceu a escravidão e o tráfico de escravos como crime contra a humanidade, reforçando a luta por reparação humanitária ao povo negro.

A declaração e o programa de ação, resultantes dessa conferência, comprometem os Estados envolvidos a terem que promover políticas de reparação e ações afirmativas para restaurar a dignidade das pessoas racialmente discriminadas. A dinâmica brasileira das relações raciais evidencia em toda a sociedade uma lógica de segregação, amparada em estereótipos e preconceitos raciais que são disseminados e fortalecidos nos diversos espaços da sociedade, dentre eles a escola, as igrejas, os meios de comunicação e a própria família. Foram décadas de lutas pelo reconhecimento, todavia, ainda hoje temos gente que ignora tais lutas.

3.2 Marcos importantes no processo de implementação das políticas étnico-raciais

A assinatura da Lei 10.639/03 ocorreu após anos de luta dos movimentos sociais, em especial do movimento negro. Neste subcapítulo, analiso os principais momentos e iniciativas que levaram à promulgação da referida lei em 2003, das Diretrizes em 2004 e a nova Lei em 2008.

O aprofundamento do conteúdo estabelecido na lei pode ser encontrado no texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de outubro de 2004 (BRASIL, 2004). Por meio dessas diretrizes, as instituições de ensino, os gestores e educadores podem se munir

de orientações sobre princípios, fundamentos e diretrizes para o planejamento e a execução de projetos e práticas envolvendo o conteúdo afro-brasileiro e africano dentro de sala de aula.

O texto do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) fala em questões como a da necessidade de políticas de reparação, o desafio da desconstrução do mito da democracia racial, o desenvolvimento de questionamentos comuns dos educadores sobre como designar seus alunos negros, a desmistificação de afirmações equivocadas sobre as negras e os negros e o enfrentamento da discriminação e do racismo. O conteúdo destaca que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar os currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica presente na sociedade brasileira.

Em 2023, completam-se 20 anos após a alteração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9394/1996 – pela Lei 10.639/2003, cuja proposição aponta para a efetivação de políticas de promoção da igualdade étnico-racial na educação brasileira, que ainda se constitui em um grande desafio na atualidade.

Resultado da luta histórica do movimento negro brasileiro contra o racismo, a Lei 10.639, de 2003, tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira em toda a educação básica, na rede pública e privada. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio da Resolução 01/2004, reforçou a proposição da Lei e instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004, sendo esse o principal instrumento legal que orienta o cumprimento da LDB, alterada pela Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino.

A partir de então, multiplicam-se experiências nas escolas, programas e ações nos diferentes sistemas de ensino para a implementação das Diretrizes Nacionais, em especial na formação de profissionais de educação. Nesse processo, foi importante a participação de ativistas, núcleos de pesquisa, grupos e entidades ligadas ao movimento negro.

Mas essas lutas haviam começado bem antes. Voltando um pouco no tempo, vale lembrar de movimentos e leis que foram muito importantes para essa causa. Nos anos de 1970, destaca-se, nessa luta, a figura de Abdias do Nascimento, intelectual, autor, ator, dramaturgo e político trabalhou intensamente pela causa negra, apoiando tanto o Movimento Negro⁵ como

⁵ O Movimento Negro tem atuado social e politicamente, contribuindo para a construção de uma identidade dos negros trazendo questionamentos sobre si mesmo e sobre toda a realidade em seu entorno. Um exemplo dessa luta está no envolvimento do Movimento no Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966),

criando o Teatro Experimental Negro (TEN). Outra referência é o Movimento Negro Unificado (MNU), que luta pela revalorização da história e da cultura africana e afro-brasileira e procura afirmar a identidade do negro, forçando o seu reconhecimento pela sociedade e, conseqüentemente, sua inclusão social de forma mais justa e igualitária (PEREIRA, 2010).

Antes de ser sancionada, a luta pela lei passou por diversos estágios, sempre sob a promoção de movimentos negros e do esforço de simpatizantes da causa negra. Diversos pesquisadores alertaram para a evasão e o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. Na década de 1990, ocorrem movimentos intensos em todo o Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque para a célebre Marcha Zumbi dos Palmares, que, conforme escreve Lucimar Dias (2005), reuniu cerca de 10 mil negros e negras em Brasília, ocasião em que foi entregue um documento reivindicatório ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Com muitas lutas, alguns resultados foram conquistados. A partir do final do século XX e início do século XXI, o avanço torna-se mais significativo, finalizando com a promulgação, em 2003, da referida lei.

A década de 1980 foi marcada pela ampliação do debate sobre a discriminação racial, diante de denúncias recorrentes da sua forte presença no cotidiano escolar, sendo ela responsável direta pela crescente desigualdade de percurso entre os alunos negros e brancos (FILHO, 2011). Diante desta situação, algumas iniciativas pontuais surgem em diferentes contextos no sentido de denunciar e superar a discriminação, incluindo reflexões e estudos de temas relacionados à cultura e à história africana

Na década de 1990, os temas do racismo, da discriminação, da exclusão e da violência tomam corpo e temáticas ligadas às questões raciais passam a ter mais presença nos debates políticos, na mídia e na própria educação. Sociedade, governos, instituições e escolas voltam-se ao problema dos negros e passam a discuti-lo de modo mais profundo. Os negros militantes, de modo especial os Movimentos Negros, reagem mais intensamente à precária situação educacional, exigindo dos governos um maior e mais efetivo compromisso com a causa, considerando tratar-se de um problema que não era exclusivamente dos negros, mas um problema nacional (GONÇALVES; PETRONILHA, 2000, p. 145).

A partir da redemocratização e das discussões surgidas com a Constituição de 1988, as Leis de Diretrizes e Base (LDB) anteriores foram consideradas obsoletas e isso provocou uma

na Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968) e na implementação da Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que torna possível a punição da discriminação ou do preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

longa discussão, que resultou na redação e na promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em dezembro de 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. O novo texto, relatado pelo antropólogo, educador e senador Darcy Ribeiro (1922-1997), trouxe mudanças significativas: reafirma o direito à educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração entre União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Essa lei é considerada a mais importante lei educacional brasileira, pois fundamenta as ações governamentais no âmbito educacional. É possível identificar, nos dispositivos da lei, a valorização da diversidade, a educação para a dignidade humana e a democracia.

Com a nova Constituição de 1988 e a Lei n. 9394/96, começa a ser gestado o embrião do que viria a ser a Lei n. 10.639, de 2003. O deputado Paulo Paim apresentou à Câmara Federal a proposição de um projeto de lei muito similar, que foi encaminhado ao Senado, mas arquivado em 1995 por questões políticas e burocráticas.

No entanto, o problema tocou alguns políticos e, com a continuidade da pressão do movimento negro, a questão foi retomada e recebeu um grande impulso, com a aprovação, em março de 1999, do Projeto de Lei nº 259/99, do deputado Ben-Hur Ferreira e da deputada Esther Grossi, que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. O projeto, no artigo primeiro, justifica a intenção de reconhecer a luta dos negros no Brasil na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição (XAVIER; DORNELLES, 2009).

3.3 A Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008: da criação e seus desdobramentos

O efetivo enfrentamento do preconceito e da discriminação racial, da invisibilização de protagonismos e da reprodução acrítica de estereótipos e distorções sobre a participação negra na construção da sociedade, o efetivo enfrentamento do preconceito e da discriminação racial e da invisibilização de protagonismos e reprodução acrítica de estereótipos e distorções sobre a participação negra na construção da sociedade e sobre o continente africano, são, certamente, o principal desafios da educação atual no Brasil.

Diante das políticas da escravidão e de manutenção de privilégios exclusivo para grupos não negros, especialmente de brancos, cabe ao Estado estabelecer projetos de políticas efetivas para combater o racismo e todas as formas de discriminações. Entretanto, de modo especial, cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações com base na Constituição Federal de 1988, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir,

indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa e cidadão.

Efetivamente, sem a intervenção do Estado, os afro-brasileiros dificilmente romperão o sistema meritocrático que estabelece desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e na manutenção de privilégios para os já sempre privilegiados. Por isso, é importante destacar a política de reparação proposta no Parecer 03/2004, quando afirma:

Políticas de reparação voltadas para a educação de negras e negros devem oferecer garantias para esta população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorizando o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, aquisição das competências e dos conhecimentos indispensáveis para a continuidade e conclusão nos diferentes níveis de estudo, atuar como cidadãos responsáveis e participantes bem como qualificação profissional (RESOLUÇÃO n. 3/2004, p. 498).

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de seus direitos à educação passou a ser apoiada e fortalecida com a promulgação da Lei 10.639/03. Outro referencial importante foi a aprovação das Diretrizes e Bases para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), complementado com a aprovação do 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). Posteriormente, as decisões foram consolidadas pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). São leis e diretrizes frutos de anos de luta dos movimentos sociais, especificamente do Movimento Negro.

A Lei 10.639/2003 foi antecedida por debates e contribuições de diferentes atores e setores da sociedade, mas o maior protagonismo foi do movimento negro organizado. A luta pela questão racial passou por diversos estágios, iniciando na década de 1970 e recebendo, nos anos 1980, novos colaboradores. No campo da educação, especificamente, diversos pesquisadores alertam sobre o problema da evasão escolar e da baixa presença de alunos negros nas escolas, em decorrência, dentre outras causas, da ausência de conteúdos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. Com a nova Constituição Federal, promulgada em 1988, passou a ser reconhecido o direito à pluralidade cultural, assim como a luta contra discriminação racial e valorização das identidades étnicas.

Porém, a promulgação de uma lei específica sobre a inclusão e valorização da história e da cultura africana ainda continuou sendo um desafio. Conforme alegam Pereira e Silva (2013, p. 129):

Foi somente com o esforço de políticos, respondendo também à pressão do movimento negro, a referida Lei recebe seu primeiro grande impulso, com a aprovação, em março de 1999, do Projeto de Lei nº 259, formulado pelo deputado Ben-Hur Ferreira e a deputada Esther Grossi: estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Como podemos constatar, o projeto de lei já estava sendo discutido há quase duas décadas antes de ser sancionado. O que fica evidente é a dificuldade de reconhecer o quanto o Brasil estava atrasado no combate ao racismo.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 tratam da especificidade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, preconizando que isso seja abordado tanto na sala de aula como em outros espaços educacionais. Tanto as leis como as diretrizes são orientativas e não se fecham em um texto impositivo. Elas são propositivas e compartilham a responsabilidade com os sistemas de ensino e as escolas. A escola fica com a obrigatoriedade de formular ações, para fazer valer a lei e implementar as diretrizes. Os documentos especificam, também, o que deverá ser abordado na história do Brasil no que se refere à história afro e afro-brasileira. Eles não delimitam os conteúdos, no entanto, trazem referências e apontam para aspectos importantes, alertando para que temas importantes não sejam excluídos, tais como: a organização do movimento negro, os quilombos, iniciativas de resistência cultural negra, a religião, as manifestações culturais, etc. Indicam temas, conteúdo ou saberes necessários para o currículo da educação básica.

Neste processo, destacamos a participação da professora e militante Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, de Porto Alegre, indicada pelo Movimento Negro como Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação no período 2002-2006. Essa, professora, que foi organizadora do II Congresso de Pesquisadores Negros (COPENE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Foi a relatora da comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.3/2004 relativo às Diretrizes e Bases para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), destacando o papel das diretrizes no desenvolvimento de “políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas” na educação étnico-racial. Trata-se de um documento que apresenta ricas análises e princípios fundamentais sobre a

questão da discriminação e do papel da educação na luta contra todas as formas de discriminação.

Com objetivo de contribuir para acelerar o processo de institucionalização das leis das diretrizes, foi elaborado 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, organizado em seis eixos: fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores e profissionais de educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; condições institucionais.

A implementação da Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, assim como as diretrizes de 2004, trazem como exigência a obrigatoriedade do estudo da História da África no ensino fundamental e médio, compreendendo na categoria de História da África o estudo da luta, da cultura e da importância do povo negro na formação do Brasil.

O texto das diretrizes (BRASIL, 2004) denuncia, de outra parte, a predominância do saber do europeu, que subalterniza as outras culturas e saberes, especialmente africano e afro-brasileiro. Conforme consta nas diretrizes, “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura” (BRASIL, 2004, p. 16)

Nas diretrizes, são desenvolvidos os princípios básicos para os direcionamentos dos seus objetivos já citados anteriormente:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação (BRASIL, 2004, p. 22).

Um dos propósitos fundamentais das diretrizes se refere especificamente à criação de uma consciência política e histórica da diversidade, levando em consideração alguns princípios orientadores:

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;

-à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos (BRASIL, 2004, p. 18-19).

Um dos recursos apontados é destacar a atuação de negros e negras em diferentes áreas, buscando revelar que também eles possuem saber e criatividade. No entanto, essa visão precisa ser analisada com cuidado, pois pode reforçar a discriminação e o preconceito. Sobre isso, podemos lançar a seguinte questão: será que apenas substituir os heróis brancos por heróis negros nas histórias irá conduzir uma história menos racista? O que muda se a história continua sendo contada dentro de uma mesma lógica da cultura branca?

Mesmo destacando as contribuições na história de negros em diferentes áreas, como de:

Zumbi, Luiza Mahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyr Falcão dos Santos, entre outros (BRASIL, 2004, p. 22).

Cabe perguntar: o que esse reconhecimento muda na compreensão das pessoas e na condição dos negros? Basta o negro ser eficaz na cultura do branco, do colonizador, ou é preciso que ele se convença de ser capaz de conhecer e reconhecer sua própria cultura e de manifestar o valor de sua própria identidade? Não será preciso tirar a máscara branca para que apareça sua pele negra, seu corpo negro?

É necessário registrar que o fato de trazer a tona nomes e personagens negros da história é uma estratégia muito positiva e que deve ser feita. No entanto, é preciso evitar que nesse reconhecimento ocorra o que Fanon denuncia ao perceber que tal prática pode representar uma nova prática de colonialismo. É preciso retratar a representatividade de negros e negras na cultura universal, mas assegurando que existem heróis, artistas, cientistas, sábios, espiritualistas, técnicos negros e negras em nossa história que se constituíram *na e pela* cultura africana e afro-brasileira. Eles construíram referências de beleza, de saberes, de moralidade, de religiosidade, de caráter que merecem ser considerados e seguidos.

Posto isso, destaco que o combate ao racismo é uma luta complexa que envolve uma modificação na maneira como pensamos e vemos o mundo. O reconhecimento de diferenças e pluralidades não devem ser realizados pela imposição de um padrão, e, sim, pela consideração do outro enquanto ser humano, seja ele negro, branco, mestiço, etc.

Retomando as diretrizes (BRASIL, 2004), elas estabelecem como um importante princípio a política de reparação, de reconhecimento e de valorização da história e da cultura afro e afro-brasileira. Segundo o documento, a política de reparação propõe que tanto a sociedade como o Estado construam medidas para ressarcir a população negra de toda a violência que vem sofrendo desde o período escravista, transformando essas medidas em iniciativas fundamentais de combate ao racismo. Sem reparação não será possível estabelecer as condições para uma efetivada integração da população negra na sociedade brasileira. Podemos aqui utilizar o lema adotado pelo movimento das pessoas com deficiência, criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1981, que afirma que nenhuma decisão que as afete deve ser tomada sem sua plena participação. A pessoa com deficiência é protagonista: *“nada de nós, nada para nós, sem nós!”*

Políticas de reparação devem incluir garantias ao ingresso, permanência e sucesso das negras e negros na educação escolar. Em relação às políticas de reconhecimento e valorização, dizem respeito ao estabelecimento da justiça e da igualdade de direitos civis, sociais, econômicos e culturais e a valorização de toda a diversidade da população negra. Para reconhecer é preciso a adoção de medidas educacionais que valorizem a diversidade, que questionem as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos. É preciso reconhecer, divulgar e respeitar as contribuições dos negros nos processos históricos, assim como o respeito às suas crenças, valores e tradições (BRASIL, 2004).

Políticas de reparação, reconhecimento e valorização resultarão nas ações de políticas afirmativas, que são um conjunto de ações políticas dirigidas a eliminação das desigualdades raciais e sociais (BRASIL, 2004).

Ademais, as Diretrizes (BRASIL, 2004) chamam atenção, também, para a responsabilidade da instituição escolar no que diz respeito ao combate a discriminação e à valorização da história e da cultura afro e afro-brasileira, definindo-a como um agente preponderante nesta luta. Conforme consta no documento:

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuído responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (BRASIL, 2004, p. 18).

Os ideais que vão emergir nas orientações das diretrizes (BRASIL, 2004) surgem como propósitos da pedagogia apresentada na Lei 10.639/03, que diz:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico raciais positivas, têm como objetivo fortalecer entre as negras e os negros e despertar entre os brancos a consciência negra.

Entre as negras e os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 21).

As diretrizes, como um documento criado com a participação de ativistas do Movimento Negro, vêm no caminho da posituação de uma cultura negra tendo como referência a utilização de determinados conteúdos e conhecimentos próprios da “cultura negra”, da “cultura africana” e da “identidade negra” (BRASIL, 2004).

É preciso ressaltar que a delimitação de uma identidade ou cultura única é um condicionamento político que tem o propósito evidente de fortalecer a luta da população negra. Como sabemos, na declaração da identidade, mestiços e pardos não se identificam como negros e se declaram pardos. Na autodeclaração do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maioria das pessoas, mesmo as de pele mais escuras, não se declara como preta, a maioria se declara como parda. Sabemos que isso decorre da experiência histórica da discriminação dos negros, especialmente dos escravizados. É um dos problemas que precisa ser enfrentado, e as diretrizes apontam para tal fato como um dos problemas na luta contra a discriminação e negação da própria identidade de negros e negras.

A respeito disso, as diretrizes dão muita relevância para atuação do Movimento Negro em positivar a identidade negra, atribuindo um papel importante na articulação política com vista ao desenvolvimento do conhecimento dos educadores a respeito desse tópico (BRASIL, 2004). Chama atenção para o grande desafio que representa a construção da identidade negra:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar negras e negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro (a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990 (BRASIL, 2004, p. 15).

As diretrizes vão mais além, sendo enfáticas quanto ao seu objetivo de construção de identidades positivadas no espaço escolar, estabelecendo, assim, princípios que reúnem essa construção de fortalecimento das identidades na luta pelos seus direitos (BRASIL, 2004). Por isso, os princípios dela abordam que a formação deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra as negras, os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (BRASIL, 2004, p. 18-19).

Abordando especificamente as leis 10.639/03 e 11.645/08 e as diretrizes (BRASIL, 2004), é notável perceber como foram elaboradas tendo como base os fundamentos e argumentos de diversos âmbitos do Movimento Negro. Suas ideias não foram oriundas somente do movimento na década de 70, mas de outros suportes do Movimento Negro decorrentes de sua militância.

Essa análise é fundamental, na medida que compreende que leis e diretrizes não são constituídas apenas de artigos e parágrafos, mas são frutos de uma práxis e de um conjunto de aspectos formadores em suas múltiplas relações, envolvendo movimentos dos estudantes, de educadores, de movimentos sociais, de familiares.

É importante afirmar que as leis e diretrizes nascem das próprias contradições da realidade brasileira, e, nesse caso, deve se levar em conta os antagonismos e as contradições que envolvem a elaboração dos textos das leis, assim como sua aplicação, atentando para os limites, problemas e possibilidades que delas emergem, que, em muitos casos, não dão conta de toda a pluralidade e multiplicidade de experiência da nossa realidade, cabendo aos professores uma leitura e interpretação atenta desta .

Destacamos como outro aspecto central das leis e das diretrizes, a importância da (o) educadora (o) em uma formação reconstrutiva da mentalidade racista que permeia na sociedade. A educadora ou educador são os principais agentes que tornam possível inserir no currículo escolar o que é proposto tanto pelas leis, quanto pelas diretrizes.

A importância da formação no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais é também reconhecida na formação dos bacharéis e licenciando do ensino superior, especialmente dos cursos de formação de educadores. Podemos perceber tal significância com o que propõe o Parecer CNE/CP 3/2004:

§ 1º- As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

Outro avanço no combate ao racismo e reconhecimento de negros e negras foi a aprovação da Lei 12.288/2010, que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial. Aprovado em 20 de julho de 2010, o referido estatuto, embora não atenda muitas das reivindicações, reconhece algumas das principais necessidades apontadas pelos movimentos negros e reclamadas pela população negra brasileira. Constitui-se, mesmo que com muitos limites, em uma carta positiva para o combate ao racismo e para a promoção social da população negra. Estabelece diretrizes que reconhecem e defendem um novo modo de encarar a realidade dos negros e negras, tornando-se em uma ferramenta fundamental para a construção de condições para a promoção da igualdade racial. O documento possibilita a correção de disparidades históricas, considerando direitos que ainda não são desfrutados plenamente por mais da metade da população do país.

A Lei n. 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas, também constituiu conquista importante nesta luta, especialmente no sentido de uma política de reparação dos danos causados pela discriminação e escravidão. Resultado da intensa mobilização do movimento negro, trouxe avanços para a sociedade, apesar de insuficientes, considerando as desigualdades sociais que ainda existem. Cotas raciais são políticas afirmativas de inclusão social, nos espaços educacionais, de grupos que por questões históricas diversas, não costumam estar inseridos em alguns espaços da sociedade. Os programas de vagas são combinados envolvendo renda familiar, cor da(o) aluna(o), conforme a auto declaração e trajetória escolar desenvolvida em escola pública. Portanto, oferece possibilidade de acesso à universidade de uma grande parcela da sociedade, especialmente jovens negros e de baixa renda.

A nível estadual, cabe ressaltar que, em 2017, o Estado do Rio Grande do Sul (RS), através da Secretaria de Estado da Educação, estabeleceu o Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino das

Culturas e Histórias Afro-brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas. Considerando que esse estado foi formado por diferentes etnias e povos que deixaram suas marcas ao longo dos tempos, as populações negra e indígena não receberam a devida visibilidade pelas suas contribuições. O objetivo do Plano Estadual é proporcionar condições e oferecer ferramentas conceituais para que os alunos compreendam de modo crítico a maneira pela qual a realidade social é construída, e o quanto a ação dos sujeitos resulta em diferentes modos de percepção dessa realidade. O referido plano também busca a construção de uma sociedade equânime, com base na história e constante luta dos movimentos sociais, negros e indígenas, pela educação.

As políticas afirmativas atuam com o objetivo de incluir essas pessoas no contexto de oportunidades de ascensão na vida social. Atualmente, as cotas raciais já se tornaram obrigatórias em quase todas as universidades públicas, corrigindo a disparidade histórica do ingresso de negros e negras no ensino superior. A lei de cotas raciais em universidade, além de corrigir uma distorção histórica, abre novas perspectivas acerca da presença da cultura afro-brasileira nas universidades e no desenvolvimento do próprio conhecimento científico na perspectiva do multiculturalismo e da diversidade étnica. A lei das cotas, além de uma reparação histórica, consolida a democracia e a diversidade da cidadania brasileira.

Nossa sociedade é racista e ainda marcadamente escravocrata, como as manifestações revelam cotidianamente. Em diferentes lugares onde o colonialismo europeu se fez presente, a escola e sua organização curricular, desde o ensino básico ao ensino superior, sofre ainda com a desvalorização dos conhecimentos e da tradição dos povos negros. Muitos povos, que tiveram seus conhecimentos, saberes, organização e processos de lutas e resistência invisibilizados na história, continuam sendo discriminados ou não reconhecidos. Ainda continua predominando a visão que reforça valores civilizatórios europeus, o que acaba naturalizando as desigualdades e dominação.

Não há, efetivamente, uma grande eficácia na implementação de uma lei para a educação sem a formação dos educadores. Precisam compreender a lei, sua justificativa, compreender sua complexidade, avaliar sua importância na formação dos educandos e a forma de implementar tal formação. Não basta aceitá-la como uma obrigação legal. É preciso pô-la em prática.

Sabemos que hoje temos uma grande falta de educadores que compreendem e acolhem as leis e diretrizes propostas. Existem professores que se negam a tratar do tema e muitos se opõem, por convicções racistas. Não conhecem a efetiva história do negro do Brasil e não percebem a necessidade de discutir o racismo na sociedade. Dão pouca importância às

histórias e às culturas herdadas pelos povos africano e indígenas. Resistem a qualquer iniciativa, justificando que não querem se incomodar diante das reações que o tema provoca na sociedade, especialmente em alguns grupo e comunidades.

Diante disso, destaco a importância de garantir o conteúdo acadêmico, o saber histórico e o reconhecimento cultural como fundamentais na formação inicial e continuada dos professores. Outro desafio é a oferta e construção de materiais pedagógicos adequados a serem ofertados aos educadores e aos educandos. São desafios a serem enfrentados pelos sistemas de ensino, pelas direções, pelas coordenações, pelos pais ou responsáveis e por toda a comunidade escolar.

A tarefa do sistema de ensino e da gestão escolar é de analisar e propor um projeto político pedagógico e um currículo escolar de realização das leis e diretrizes. A escola, como o espelho da sociedade, tem a tarefa de iniciar a superação dos preconceitos, das violências, das discriminações e injustiças sociais que ela mesma produz. Precisa analisar as relações étnicas e raciais que educandos, educadores, profissionais e comunidade escolar promovem cotidianamente.

É preciso romper o silêncio e o distanciamento provocados pelas diferenças culturais no contexto escolar. É preciso conhecer a história destes outros grupos e povos e vencer as barreiras das diferenças raciais. Sobre isso, Cavaleiro (2006, p. 23) convida-nos a pensar:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos (as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais.

Em determinadas situações, os educadores acabam sendo os principais reprodutores de uma educação eurocêntrica, racista, preconceituosa, decorrente da própria falta de informação. Aliás, a manutenção da ignorância sobre as práticas discriminadoras é um dos recursos criados pelos grupos hegemônicos para impedir o avanço da conscientização e da transformação cultural.

Através da luta contra a discriminação racial é que tem sido possível promover debates e incentivar uma nova construção positiva da vida das negras e dos negros, demonstrando que a luta dos africanos, dos quilombos, na preservação das heranças culturais, como a dança, a música, a culinária, a religião, etc., são fundamentais para a formação de uma sociedade mais

justa e solidária. A história e a cultura africana e afro-brasileiras contribuem para a melhoria da dimensão humana de todos as educandas e educandos, ainda que a vida de muitos negros e negras tenha sido marcadas pela violência da escravidão e por uma história de subalternizados, em que sua história e sua cultura foram destruídas ou negada, tornando-os seres sem origem e sem destino. Apesar disso, conseguiram fazer sobreviver sua cultura, sua espiritualidade, sua arte, sua esperança. Conforme Rocha e Trindade (2006, p. 66): “É necessário reconhecer que o legado da história e cultura africana e afro-brasileira é um patrimônio da humanidade”.

Os educandos do ensino fundamental são os que estão em um processo de formação constante, necessitando conhecer uma outra história do seu país e do seu povo, desconstruindo concepções estereotipadas e racistas. Nesse sentido, o educador precisa ter ações e se questionar sobre o seu trabalho pedagógico, a forma como a escola está pensando nas relações étnico-raciais, e como está inserindo em seu currículo o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Entretanto, essas ações precisam estar articuladas com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). É necessário, antes de tudo, um diagnóstico e uma análise da comunidade em que a escola está inserida, o contexto do bairro, quem são os educandos, seus responsáveis, os profissionais que trabalham na escola, a formação acadêmica dos educadores etc. As ações pedagógicas terão um efeito maior a partir desse diagnóstico, com a construção de estratégias que alcance a comunidade escolar como um todo.

Para efetivar essas possíveis ações, a escola deve buscar identificar algumas estratégias para a orientação do cotidiano escolar. Dentre elas, destacam-se:

- a) a construção de ambiente escolar que favoreça a formação sistemática da comunidade sobre a diversidade étnico-racial, a partir da própria comunidade, considerando a contribuição que esta pode dar ao currículo escolar;
- b) o estabelecimento de canais de comunicação com troca de experiências com os movimentos negros, com os grupos sociais e culturais da comunidade, possibilitando diálogos efetivos (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 67-68);
- c) além de outras estratégias, como o cuidado no uso do material didático, o trabalho com a história do movimento negro, engajamento na luta contra o racismo, produção e reprodução de material falando sobre a África e suas raízes que se estabeleceram no solo brasileiro; todas devem ser observadas e consideradas.

Destaco que não há uma proposta finalizada, nem metodologias prontas a serem utilizadas, mas sim uma orientação acerca das ações e atitudes que o corpo docente deve assumir para promover a inserção das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no currículo escolar.

Além das orientações para o ensino fundamental, outro destaque importante é a formação dos educadores, nesse caso, as licenciaturas são responsáveis nessa tarefa para que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira seja trabalhado em uma perspectiva de desconstrução do racismo.

Em determinadas situações, os educadores acabam sendo os principais reprodutores de uma educação eurocêntrica, racista, preconceituosa, decorrente da própria falta de informação. Aliás, a manutenção da ignorância sobre as práticas discriminadoras é um dos recursos criados pelos grupos hegemônicos para impedir o avanço da conscientização e da transformação cultural.

Como já analisamos, as negras e negros, por um longo tempo da história do Brasil, tiveram sua imagem vinculada ao negro escravizado, ao subordinado, muitas vezes identificado como indolente, preguiçoso, pouco inteligente, incapaz de lutar por sua própria liberdade. E não se consegue perceber o ser humano negro que ali está. Isso faz com que, conforme percebe Gomes (2008), ao analisar os livros didáticos, a abordagem sobre a população negra seja, geralmente, superficial, preconceituosa e discriminadora.

Os conteúdos são recortes sobre a escravidão e sobre fatos em que aparece muito mais a generosidade dos brancos do que as lutas e conquistas dos negros e negras. Os textos escondem a capacidade de resistência, a história das lutas, a história dos quilombos, a riqueza cultural manifestada em suas diferentes línguas, na dança, nos cantos, na culinária, na religião, nas celebrações. A literatura ainda destaca pouco a contribuição dos negros e negras na construção da própria história do Brasil. Segundo Cavalleiro (2001), apesar da população negra e escravizada ter poucas possibilidades de resistir e lutar pela sua libertação e pelos seus direitos, é preciso reconhecer que houve muitos momentos de luta pela resistência. Para mudar essa percepção, é preciso “promover a continuidade de suas histórias e de suas culturas, bem como dos ensinamentos de suas visões de mundo” (CAVALLEIRO, 2001, p. 16).

Mesmo com toda a negação da história e segregação social, a população negra tem resistido e se organizado através de seus movimentos, reivindicando direitos sociais, econômicos, políticos e culturais historicamente negados. Nessa luta, tem exigido políticas de inclusão e reconhecimento da contribuição histórica ao país da população negra do Brasil. Essa luta tem sido intensa e marcada por convenções, passeatas, organizações, fóruns de discussão dos decretos de lei, mobilizações de toda a ordem e que combatem as consequências da escravidão, especialmente os que reconhecem o racismo como crime.

De forma sintetizada, tem-se buscado tornar públicos os avanços e as estratégias propostas na legislação para uma educação antirracista, desconstruindo a visão autoritária e negacionista da história social, cultural e econômica da cultura afro-brasileira e africana.

Feito este percurso na história do Brasil e das leis, no próximo capítulo, proponho possibilidades para pensar o ensino étnico-racial africano e afro-brasileiro nas escolas.

4 PROPOSIÇÕES E INICIATIVAS DE UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Neste capítulo, descrevo e analiso algumas ações que foram desenvolvidas e proposições que estão surgindo na efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, atualmente em vigência.

Inicialmente, resgato alguns momentos de ação do denominado Movimento Negro, considerando o seu papel fundamental no fortalecimento das lutas de negras e negros e sua influência na elaboração, aprovação e efetivação da legislação sobre a educação étnico-racial e o reconhecimento dos direitos da população negra. Na sequência, apresento e analiso as iniciativas do movimento denominado Agentes de Pastoral Negros (APNS), cuja contribuição teve influência significativa no crescimento da ação de resistência e de produção de uma visão transformadora no campo da religiosidade e espiritualidade dos indivíduos e grupos negros.

Um terceiro tópico trata do papel e da influência das “Marchas” promovidos por interferência direta de negras e negros na luta pela reescrita da história, pela releitura de sua origem e de sua ancestralidade e pelo reconhecimento de seus líderes nessas lutas. Por fim, destaco algumas iniciativas mais específicas de escolas e instituições de Passo Fundo RS, que têm introduzido iniciativas curriculares que fazem com que a história e cultura afro-brasileira sejam conhecidas e reconhecidas, promovendo relações étnico-raciais inclusivas. São escolas e instituições que assumiram a proposta e que se utilizam de metodologias comprometidas em fortalecer a educação antirracista, qualificando todos os sujeitos ligados à educação, através de uma metodologia que realmente desenvolva uma educação de inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira no cotidiano escolar.

4.1 Construindo/reconstruindo caminhos para uma educação antirracista: o movimento negro

Conforme já citado ao longo desta pesquisa, para chegarmos até a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08, tivemos significativa e importante participação do Movimento Negro, o qual tem promovido políticas e elaborado estratégias de caráter pedagógico, articulando um conjunto de atividades destinadas a fortalecer políticas públicas inclusivas para a população negra.

A articulação com o movimento tem orientado meu trabalho político e pedagógico, tanto na militância como em minha atividade docente. Em função dessa influência, analiso alguns aspectos desse movimento, os quais se apresentam, a meu ver, como importantes referenciais na luta contra o racismo e na formação de uma cultura emancipadora e antirracista.

O Movimento Negro apresenta uma ampla gama de significados. De acordo com de Joel Rufino dos Santos (1994, p. 157), compreende

Todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como "clubes de negros"], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos "centros de pesquisa"] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e 'folclóricos', toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

A questão racial tem sido o mote principal das lutas e ações do Movimento Negro. Ele pleiteia a tese de que a questão racial deve ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais, culturais, políticas e econômicas na sociedade brasileira, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social.

Sob esse viés, Domingues (2007, p. 102) esclarece com mais detalhes as motivações que têm mobilizado o movimento:

O movimento negro pode ser entendido como: [...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a "raça", e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

A trajetória histórica e política do Movimento Negro se desenvolve desde o período colonial e se amplia depois da proclamação da República, especialmente a partir dos anos trinta do século XX. Sua luta está imersa nas várias mudanças vividas pela sociedade brasileira ao longo da história e, especialmente, nas lutas e manifestações a partir dos anos 80 e 90. Sua crescente influência ocorre de forma articulada com as transformações na ordem internacional, com o acirramento da globalização capitalista e a construção das lutas contra-hegemônicas.

Esse movimento assume um papel fundamental no campo da política educacional, como destaca Gomes (2011, p. 115):

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

A estratégia principal implica permitir às negras e aos negros resgatarem suas raízes, romper e superar os limites históricos de opressão e a invisibilidade produzidas pelas políticas de discriminação e exclusão. Em contraponto, propõe valorizar suas práticas e manifestações culturais, resgatando os saberes, valores, concepções e experiências de vida e de luta. O desafio tem sido de denunciar as práticas discriminadoras e racistas, dar visibilidade a tais fenômenos e, ao mesmo tempo, resgatar as visões de mundo, os princípios, os valores, as práticas dos negros e negras em seu cotidiano e no decorrer da história. Ao mesmo tempo, devem-se abrir novas formas de organização e descobrir caminhos de resistência, no sentido de identificar as contradições existentes, recuperar os esquecimentos e as memórias destruídas ou silenciadas, reelaborar progressivamente a identidade negra para construir a sua visão de mundo e de sua própria cidadania.

Para tanto, apresenta-se a necessidade de desenhar e expressar o universo de saberes e fazeres que constituem o mundo simbólico e a prática de vida de luta e resistência, enquanto manifestação alternativa e de oposição à situação existente, tanto no campo político, como cultural e social do negro no Brasil. O desafio é de fortalecer as políticas de ações afirmativas, formulando ações inovadoras que se apresentam como contraponto ao efeito dominador das ideologias racistas no país.

Os benefícios desse processo de libertação é elevar a cultura negra à condição de cultura legítima e afirmar as negras e negros brasileiros como construtores de sua história, agentes legítimos de sua história autêntica.

As lutas por políticas inclusivas têm sido uma das frentes do movimento. Ela parte do pressuposto da necessidade de desenvolvimento de uma compreensão de que o caminho pedagógico precisa difundir uma nova sensibilidade e uma nova compreensão do processo histórico. Trata-se de forjar a nova consciência negra pela promoção das manifestações de

negras e negros através das expressões que falam mais de perto de suas emoções verbais e de suas compreensões intelectuais.

A tarefa formativa no desenvolvimento de uma cultura de reconhecimento e valorização de negras e negros aponta para o caráter pedagógico que a proposição apresenta. O papel da educação é central para que ocorra a transformação tanto nas populações negras como das outras etnias. A educação apresenta-se como uma alternativa viável que pode contribuir para expor, positivar e ressaltar os valores negros junto a negros e aos brancos, estabelecendo o diálogo intercultural, quebrando preconceitos, reconhecendo a cidadania e a dignidade de negras e negros, bem como superando as marcas de exploração e de subordinação.

A luta pela negritude representa, nesse contexto, a produção de uma consciência coletiva sem discriminação e sem subordinação. Tal processo só ocorre pela organização de grupos e lideranças negras que falem e agem ativamente, que lutem e assumem sua própria identidade. Um desafio para que essa nova formação possa emergir implica em promover uma *deseducação*, ou seja, uma formação crítica e comunicativa que enfrenta o problema da falta de consciência e da prática do silenciamento cultural e social imposta pelo colonizador.

Com efeito, diante dessa realidade oprimida, muitos movimentos negros são desafiados a derrubar as barreiras estabelecidas, confrontando-se com a desqualificação de negras e negros e o silenciamento estabelecido pela opressão. Em contrapartida, apresenta-se o desafio da criação de uma consciência restauradora da verdade da história de negros e negras do Brasil, buscando, em suas lutas e em sua capacidade de resistência, esclarecer seu poder, seus conhecimentos e seus saberes anteriores a escravização. Por isso, a negritude precisa recuperar sua história de organização e luta coletiva para que possa se fortalecer e emancipar.

Ao estudarmos a história do Movimento Negro no Brasil, percebe-se a existência de uma trajetória política rica e importante no desenvolvimento de uma outra educação. Tal história mostra que, diante de uma longa história de escravidão e de opressão, negras e negros têm reagido e buscado construir perspectivas de uma nova sociedade e de uma nova educação que supere a visão pensada apenas na perspectiva dos brancos.

O Movimento Negro tem ressignificado a leitura da participação dessa população na construção da história, da cultura e da economia do Brasil e dos países em que sua presença tem sido muito marcante, apesar da exploração a que foram submetidos. Ele desafia a que se reinterprete a história e se reconheça seus ancestrais não apenas a condição de escravizados, mas como trabalhadores explorados, grandes responsáveis pelo desenvolvimento cultural e econômico dos países em que viviam e vivem. O movimento desafia que se ensine a todos,

especialmente às crianças e adolescentes, a verdadeira história dos negros, ressaltando que na sua força de trabalho e na sua genialidade encontram-se muitas das bases de nossa identidade cultural, social e econômica.

O processo em implementação revela que a história da população negra começa a ser reescrita, seja através de depoimentos dos mais velhos, pela recuperação oral de memórias cotidianas de suas lutas e conquistas, seja pela produção de subsídios de militantes, os quais têm buscado, na aproximação com a África e com os movimentos de negros e negras brasileiros e de outros países, referenciais teóricos e orientações práticas voltadas a resgatar e reconstruir a identidade positiva de mulheres e homens, na luta pela sua liberdade e dignidade. Convencidos de que a educação é um direito e que ela tem um papel indispensável no desenvolvimento de uma cultura de reconhecimento e de transformação da condição de negras e negros, destaco algumas ações e intervenções coletivas de que participei, as quais têm fortalecido e continuam a fortalecer a elaboração e implementação de políticas públicas inclusivas e propositivas para a população negra.

Relativamente ao Movimento Negro, é possível afirmar que a sociedade brasileira não teria chegado a esse momento se não fosse a sua histórica atuação. Contudo, cabe ponderar que o processo de implementação de leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram. Ademais, muitas outras iniciativas foram surgindo, ampliando o campo de luta e os redirecionamentos das questões que envolvem a formação de negras e negros. Como afirma Gomes (2012, p. 741),

ao ressignificar e politizar a raça, compreendida como construção social, o movimento negro reeduca e emancipa a sociedade e a si próprio, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a Diáspora africana.

A alimentação da luta local não pode prescindir da influência da ancestralidade africana, pois é na sua fonte originária que se mantém presente as forças e as concepções que deram sustentação à resistência e de luta que se fez presente em toda a história dos africanos no Brasil.

Dito isso, na sequência, descrevo algumas das experiências por nós vivenciadas e que, no nosso entendimento, servem de referência para o surgimento de novas iniciativas, podendo contribuir com a realização dos princípios da educação étnico-racial.

4.2 Agentes de pastoral negros/APNS: da origem e do encontro de Júlio de Castilhos - RS: uma história real

Os Agentes de Pastoral Negros (APNs), como movimento social, tem sua origem no Concílio Vaticano II e na Teologia da Libertação. Surge do propósito de religiosos e de leigos cristãos de enfrentar o racismo e a resistência de “ser negra(o), respeitando a fé e a utopia da comunidade negra” (SILVA, 1997, p. 61). Sob inspiração das reflexões advindas da nova doutrina da Igreja Católica e indignados com a invisibilidade das negras e dos negros na sociedade brasileira, com a falta de respeito com as crenças de origem africana, com a forma como vinham sendo tratados os seus saberes e seus valores, com a desqualificação de suas capacidades intelectuais e morais, com o desprezo pela cor da pele e as características físicas, com a crítica pejorativa sobre seus modos de vida, com a tentativa de levar a esquecer e ignorar a origem africana do povo brasileiro, motivou o surgimento, em São Paulo, do primeiro grupo de Agentes de Pastoral Negros (APN), em 1982.

Segundo Adão (2002, p. 103), os APNs tinham como objetivo debater a situação do negro no Brasil, especialmente sob o aspecto da discriminação religiosa, como alega:

[...] em 1982, na Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, em São Paulo, realiza-se o primeiro encontro de religiosos negros, configurando os primeiros fundamentos dos APNs, que vem a constituir-se num marco importante do movimento negro. Num contexto eclesial onde se expande a Teologia da Libertação, estes religiosos negros dão-se conta que a libertação só acontece quando os oprimidos, dominados, a partir da consciência de sua situação, organizam-se para lutar por seus direitos. Ou seja, tomam consciência que enquanto o povo negro não se tornar sujeito da história, fica muito difícil pensar em libertação. Este clima de questionamento interno na Igreja Católica, iniciou-se nos anos 50 e tem seu ponto de apoio no Concílio Vaticano II, realizado em Roma no ano de 1964. Com o término deste Concílio, a Igreja tornou-se um canal expressivo das reivindicações dos movimentos sociais e pastorais.

O movimento compreendeu, desde o início, que, para ser capaz de apoiar e fortalecer a comunidade negra e sua educação, era preciso começar a estudar história e cultura negras. Para tanto, um dos desafios era desenvolver novos saberes nos campos da educação, teologia, filosofia, sociologia, antropologia, economia, procurando incorporar saberes e conhecimentos produzidos por negros e negras, considerando as suas experiências de luta contra a escravidão, o racismo e o colonialismo. Era preciso explorar e compreender as experiências vivenciadas por africanos e por seus descendentes com a diáspora no Brasil.

Paralelo a esse direcionamento dos estudos, o grupo também decidiu transformar sua ação pastoral, voltando-se para as comunidades localizadas nas periferias, cuja população é,

em grande parte, negra. Os membros do grupo, como os agentes comunitários, começam a se voltar a questões que envolvem problemas de pobreza, de sobrevivência, de violência, de discriminação, de falta de habitação, de falta de dignidade, de cidadania e de reconhecimento social.

Percebem que a escola, muitas vezes, desconhece a realidade em que ela se situa e desenvolve uma visão cultural marcada por preconceitos e muito distante da vida dos alunos. Identificam, de outra parte, que a comunidade e seus personagens apresentam conhecimentos e saberes que podem contribuir com o desenvolvimento de uma formação voltada às necessidades e potencialidades de alunos negros.

No Rio Grande do Sul (RS), o movimento surge em 1982, tendo por principal preocupação a educação de crianças e jovens negros. Uma de suas primeiras iniciativas foi de denunciar a presença, nos livros didáticos e de catequese, de conteúdos depreciativos, estereotipados e desrespeitosos em relação ao jeito de ser e viver de pessoas negras (TRIUMPHO, 1987). Diante desta constatação, além da crítica ao material e da busca de materiais alternativos, o movimento iniciou um trabalho destinado a promover a autoestima positiva e o orgulho de ser negro ou negra.

O movimento iniciou suas atividades em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul (RS) mas logo ampliou sua ação promovendo e assessorando a criação de grupos de APNs nas cidades de Pelotas, Palmeira das Missões, Santa Cruz do Sul, Teutônia, Cachoeira do Sul, Venâncio Aires, Santa Maria, Caxias do Sul e Júlio de Castilhos. Para administrar o movimento, foi definida uma coordenação estadual, cuja função passou a ser exercida pela professora Vera Triunfo, de Porto Alegre. O meu envolvimento, como mencionei no início desta dissertação, ocorreu no Grupo da cidade de Júlio de Castilhos, ainda em 1986.

Abordo, a partir de agora, a experiência da APNs de Júlio de Castilhos, da qual participei intensamente por muitos anos. Em outubro de 1986, a Sociedade Cultural e Recreativa José do Patrocínio, clube social negro da cidade de Júlio de Castilhos, recebeu um convite da professora Vera Triunfo, coordenadora dos APNs do Estado, para participar de um encontro em Camobi (RS). O evento não apenas motivou, mas despertou nas pessoas que estavam presentes a necessidade de buscar promover novas iniciativas na luta pela inclusão efetiva de pessoas negras na vida social, cultural e econômica do município.

Com isso, começamos a promover, na Sociedade Cultural e Recreativa José do Patrocínio, reuniões regulares de estudos e de reflexões sobre a temática de negras e negros. O registro das atividades foi feito em livro próprio. Em novembro de 1986, participamos de um novo encontro de âmbito estadual em Santa Maria (RS), que além de congrega pessoas

que já haviam participado de encontros anteriores, envolveu novos participantes, motivados pela causa. Nesse encontro também se fez presente o grupo de Dança Afro, de Júlio de Castilhos, coordenado pela Professora Maria da Graça S. Dos Santos. Neste mesmo ano, realizamos outras atividades locais envolvendo estudos, reflexões e atividades em torno da questão.

Em 1987, motivados pela 25ª Campanha da Fraternidade do ano seguinte (1988), que tinha como tema a Fraternidade e o Negro e com o lema “Ouvi o clamor deste povo”, foi realizado um encontro internacional, para discutir a participação e a inclusão do negro na sociedade brasileira, com o título: *A situação do negro na Sociedade Brasileira*. Esse encontro teve a participação de representantes da Nigéria, de Gana e da República de Cabo Verde. Nesse evento, reuniram-se 221 pessoas de diferentes cidades do Estado do Rio Grande do Sul, de outros estados e países, resultando em ricas discussões e propostas inovadoras na perspectiva de promover a inclusão social pelo estabelecimento de políticas de inclusão da população negra.

O encontro foi encerrado com uma grande celebração de religiões afro, o que na época não era comum acontecer. Foi construída uma carta de apoio a um policial negro do estado de Santa Catarina, que estava sendo punido injustamente pelo Comando da Polícia Militar de Santa Catarina. Além de propostas como: valorização de saberes e da cultura africana; participação na Campanha da Fraternidade (1988); importância da educação (acesso e permanência) para a população negra; trazer a história, cultura, diferentes saberes para o cotidiano escolar, entalecer o diálogo inter-religioso.

Destaco que esse evento foi um marco extremamente importante, dando suporte para ampliar debates e encontrar formas de pressão sobre os setores governamentais com o objetivo de elaborar e implementar políticas públicas de inclusão da população negra, a nível local, regional, estadual e nacional. Com isso, é inegável o papel político desse e de outros encontros, exercendo um rol fundamental na luta contra o racismo e auxiliando, de modo mais específico, na mudança dos currículos escolares, com inclusão e a valorização das culturas africanas e o resgate das histórias de lutas do povo negro na África e na diáspora.

Em 1987, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, depois de tomar conhecimento do Projeto Pedagógico Alternativo dos Agente de Pastoral Afro (APNs) e verificando os resultados positivos que ele produziu nas escolas, especialmente na elevação da autoestima da criança negra, começa a desenvolver o projeto: O Negro e a Educação. Esse projeto teve continuidade por diversos anos na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, sendo mantido por diferentes governos. Nesse processo não podemos deixar

de destacar a participação constante do movimento negro organizado, fazendo pressão e cobrando e efetivação da legislação e de programas de governantes destinados a superar a discriminação e valorizar a cultura afro-brasileira.

A atividade do movimento foi sendo ampliada com novas iniciativas e o envolvimento de mais pessoas, tanto de leigas, como de religiosas cristãs e de religiões afro-brasileiras. Começaram a participar agentes comunitários e pessoas não negras, que se mostravam dispostas a combater as humilhações e as injustiças que negras e negros vinham sofrendo em diferentes contextos, especialmente as crianças negras nas escolas. O principal propósito continua a ser o de promover uma formação de respeito e valorização da vida e da cultura negras.

Conforme as necessidades das comunidades, as exigências do momento político e o amadurecimento da caminhada, novos grupos com novas iniciativas específicas foram se constituindo. Destaco três desses grupos pelo vínculo que temos com eles até nossos dias: Associação Cultural de Mulheres Negras (ACMUC, 1994), o Coletivo Estadual de Educadores Negros (CEEN), em 1990, incluindo educadores negros e outros educadores – pais, empregadas domésticas, funcionários de escolas, pais e mães de santo, padres, pastores, leigos e até ateus. O terceiro grupo, o de Agentes de Pastoral Afro-Brasileira (APNs), que deu origem ao Movimento da Pastoral Afro-Brasileira, criada formalmente pela Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1983, a partir da experiência das Comunidades Eclesiais de Base.

No ano de 2013, por iniciativa da CNBB, foi constituído o Grupo de Reflexão de Educadoras Negras, coordenado pelo Padre Ari Reis e, posteriormente, pelo Padre Jurandyr de Azevedo. O grupo contou com a participação das seguintes professoras, de diversos estados do Brasil: Francisca Izabel da Silva Bueno, do RS; Gloria Moura e Euterlucia Santos Rodrigues Souza, do DF; Jacinta Maria Santos, do MA; Maria do Carmo dos Santos Gonçalves e Marinete dos Santos Moraes, de MG; Penha da Gloria dos Santos e Vera Lucia Lopes, de SP; Silvana S. Gomes, da BA. O grupo realizou como tarefa a produção de um material de subsídio com o título História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Escola: 10 anos da Lei 10639/03. A finalidade era a de mobilizar a luta pela realização das diretrizes e das proposições da respectiva lei. A repercussão desse trabalho foi muito representativa no que tange à ação pastoral das igrejas e o diálogo interecumênico.

Na linha de inclusão de todas e todos na luta contra o racismo, foi criado, pela Diocese de Passo Fundo, em 1988, a Associação de Pastoral Negros de Passo Fundo (APNs), congregando, inicialmente, pessoas ligadas à igreja católica e leigos(as). Mas, imediatamente,

a entidade começou a acolher pessoas de outras religiões, especialmente de origem africana. Hoje esse grupo ainda sobrevive ligado ao Itepa Faculdades. Seus objetivos são de formar lideranças negras, refletir e promover uma inclusão efetiva da população negra, produzir materiais que contribuam com o desenvolvimento de uma cultura envolvendo as relações étnico-raciais.

A orientação comum desse grupo tem sido de promover experiências de viver o ecumenismo com a participação e a inclusão de todos (as) em práticas de convivência e de solidariedade. Viver essa experiência implica em celebrar a vida e a criação de uma nova sociedade. O eixo que une as APNs é a convivência respeitosa das diferentes confissões religiosas, independentemente de acreditarem em Cristo, em Javé, em Olorum, Tupã, Zumbi ou nos Orixás. A principal finalidade do movimento é de combater a exclusão social, ideológica, religiosa ou de qualquer outra natureza, agindo em defesa da cidadania digna e autônoma. Descobrir que nossa relação com as pessoas, com o mundo, com Deus, engloba nosso ser como um todo: nosso corpo, nossas emoções, nossos sentimentos, nossas ansiedades, nossos desejos, nossa fé, nossa consciência, nossa cultura, nossa vida.

Com essas ideias e esses desafios, são realizados, periodicamente, encontros e celebrações, com o propósito de encontrar formas de ação para superar as contradições e promover uma educação de reconhecimento e valorização da vida de negras e negros.

O movimento de APNs, em Passo Fundo, tem início na Campanha da Fraternidade de 1988, por influência da experiência ocorrida na cidade de Júlio de Castilhos, em 1987. As pessoas que iniciaram atividades em Passo Fundo foram: Tereza Machado (in memoriam), Maria de Loudes Ísaías, Edy Isaias (in memoriam) e Josenira O. Ferreira. O movimento contou com a colaboração de muitas outras pessoas que realizaram atividades nas escolas e nas comunidades. Uma das experiências mais significativas foi a realização de missas afro-brasileiras. Como já frisei anteriormente, o início de minha caminhada com os APNs ocorreu na cidade de Júlio de Castilhos, onde residia. No final de 1999, ao fixar residência em Passo Fundo, passei a participar de atividades ligadas a APNs na luta pela educação antirracista e inclusiva.

4.3 As marchas contra o racismo e o machismo: primeira marcha zumbi e a marcha nacional de mulheres negras

As marchas formam importantes iniciativas de mobilização e conscientização da problemática dos negros e negras do Brasil, sendo fundamental para a elaboração por parte

dos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, de uma política afirmativa em relação à questão racial no Brasil. A partir da Marcha Zumbi do Palmares, as questões étnico-raciais brasileiras entraram em pauta em diferentes níveis governamentais e sociais

A primeira *Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida* foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília. Reuniu cerca de 30 mil pessoas para denunciar a ausência de políticas públicas para a população negra.

O ato marcou, segundo Cecília Jorge,

os 300 anos do assassinato de Zumbi, principal liderança do Quilombo dos Palmares, um território livre em Pernambuco que virou símbolo da resistência ao regime escravista e da consciência negra no país. Em reconhecimento à importância de Zumbi, a data foi transformada em 1971 no Dia Nacional da Consciência Negra. A referida marcha influenciou os rumos da luta contra o racismo em nosso país. A sociedade brasileira aprofundou o debate a discriminação racial em nosso país, rompendo com o mito da democracia racial. (AGÊNCIA BRASIL, 13/11/2005).

A principal reivindicação da marcha foi de exigir mais políticas de correção da desigualdade racial historicamente promovida no Brasil. Em vista disso, foi entregue, ao então presidente, Fernando Henrique Cardoso, um documento oficial reivindicando a implantação de políticas de discriminação positiva com as seguintes proposições:

Incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais às empresas que adotarem os programas de promoção da igualdade racial; instalar no âmbito do Ministério do Trabalho, a câmara Permanente de Promoção da Igualdade que deverá se ocupar de diagnósticos e proposições de políticas de igualdade no trabalho; implementar a convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; conceber bolsas remuneradas a adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo grau; desenvolver ações afirmativas para acesso de negros em cursos profissionalizantes, as universidades e às áreas de tecnologia de ponta; assegurar a representação proporcional dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com eles mantenham relações econômicas (MOEHLECKE, 2002, p. 205-206).

Cabe ressaltar que os governos de então e o posterior acolheram boa parte dessas solicitações e começaram a desenvolver iniciativas afirmativas de políticas públicas, dentre as quais as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A principal questão a enfrentar era a da superação da discriminação e o combate ao racismo em todas suas formas de manifestação. Com relação a isso, podemos considerar a primeira “Marcha de Zumbi” como um movimento vitorioso e de fundamental importância na luta contra o racismo. Outras marchas ocorreram posteriormente, mas as principais proposições foram apresentadas na primeira.

Outro importante movimento ocorreu em 2015, denominado Marcha das Mulheres Negras, quando mulheres negras marcharam até Brasília para denunciar a contínua omissão do poder público para com a população negra, especialmente feminina, e cobrar um posicionamento do Estado brasileiro e da sociedade em relação às questões étnico-raciais. Com seus corpos e com suas vozes plurais, as mulheres negras reafirmaram o seu poder de luta e sua capacidade de decisão sobre as questões raciais e feministas do país, mostrando sua força política, seu protagonismo e sua autonomia de organização.

A Marcha de Mulheres Negras é um marco na organização, porque até então tínhamos proposto construir uma marcha com dimensão nacional. Foi uma marcha construída no país inteiro, de forma coletiva, autônoma e colaborativa, consolidando a liderança das mulheres negras, possibilitando a troca de experiências, saberes, vivências e a produção de pautas políticas próprias, voltadas a seus interesses e suas necessidades.

A Marcha aconteceu em Brasília, no dia 18 de novembro de 2015, com mais de 50 mil mulheres negras, das cinco regiões do Brasil, que marcharam contra o racismo, a violência e pelo bem-viver. Teve início com a concentração no Ginásio Nilson Nelson, seguida de caminhada pelo Eixo Monumental, até a Praça dos Três Poderes. O cortejo ocupou de forma pacífica metade das faixas da pista, acompanhado por viaturas da Polícia Militar e animado por carros de som.

Quando a Marcha se dirigia ao Congresso Nacional, ocorreu um momento muito tenso, com agressões e até disparos de arma de fogo por participantes de acampamento que defendiam a intervenção militar. Enquanto isso, as mulheres em marcha apresentavam tranquilidade, alegria e uma energia indescritível; suas armas eram apenas seus corpos e sua voz.

Essa marcha foi avaliada, por analistas, como a maior manifestação de participação política voltada à equidade racial, à questão de gênero e de luta contra a violência às mulheres. Com o grito “uma sobe e puxa a outra”, as manifestantes não apenas clamaram pela solidariedade e pelo fortalecimento do movimento, mas também lembraram aquelas que conseguiram superar situações de opressão e a reponsabilidade do movimento com as que ainda se encontram em situação de vulnerabilidade.

O evento foi, antes de tudo, um chamado de pertencimento ao grupo. Para consolidar esse pacto civilizatório, as mulheres negras construíram um importante documento denominado: *Carta da Marcha das Mulheres Negras 2015*, que foi entregue à presidência da república e à sociedade brasileira, tendo em vista que as consolidações de tais proposições dependem, em grande parte, do Estado e da própria sociedade. Principais reivindicações e

proposições desse documento são: combater a violência e o racismo, a violência estrutural e simbólica, a invisibilidade e ter reconhecimento e pela contribuição da população negra, promover a participação ativa nos espaços de poder. Ratificam o lema: “BEM-VIVER: UMA NOVA UTOPIA QUE SE FAZ AQUI E AGORA”

Em 2020, uma delegação de ativistas do movimento de Mulheres Negras Brasileiras renovou as reivindicações de 2015, entregando, ao presidente do Supremo Tribunal Federal, o documento: *Carta das Mulheres Negras contra o Racismo e o Sexismo e pelo Bem-Viver*, com o lema: “Mulheres negras movem o Brasil por direitos”. Na carta, renovam o compromisso com a Constituição de 1988, na esperança que o Estado se comprometa com o direito à vida; pelo reconhecimento pleno de nossa igual humanidade, pelo direito a ter direitos e pelo reconhecimento e valorização das diferenças.

Ainda, são destacadas as ações que reforçam o Manifesto da Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo e a Violência e pelo Bem-Viver, ocorrida em 2015. A *Carta* abrange do direito à vida da população negra – alvo de genocídio pela alta letalidade da juventude negra, feminicídio e outras formas de violência – à demarcação e homologação de territórios quilombolas, políticas de saúde, moradia, trabalho, educação, enfrentamento do racismo ambiental e religioso, implementação do Estatuto da Igualdade Racial e cumprimento de acordos internacionais em favor da população negra.

Nesse contexto de desafios, conquistas e utopia, não podemos esquecer que é a utopia que nos joga para a frente e mobiliza os processos que levam às transformações históricas e culturais. É nesse quadro utópico e sonhador como presente e futuro que se celebram as liberdades conquistadas. Para manter a esperança e alimentar as utopias, não podemos nos omitir de fazer o relato de nossas vivências na militância negra, que revelam nosso compromisso com um mundo diferente, mais justo e igualitário.

No que concerne à minha cidade de residência, Passo Fundo tem se inserido nessas lutas e, desde 2000, quando passou a contar com um Grupo de Mulheres Negras, que constituiu seguir a Associação Cultural de Mulheres Negras (ACMUN-Passo Fundo), que, como agente político, tem se manifestado acerca das diferenças raciais, étnicas, culturais, religiosas e tem buscado promover políticas que contemplem a formação identidades coletivas, ancoradas em diferenças. O Grupo atua de forma articulada com a Associação Cultural de Mulheres Negras do Estado do Rio Grande do Sul (ACMUN-ILÊ DUDU), com sede em Porto Alegre, fundada em cinco de junho de 1994.

A Associação promove, desde sua criação, ações políticas nos diferentes espaços da sociedade, defendendo a luta para que a população negra se posicione como sujeito político,

amplie o acesso aos seus direitos e aumente sua participação na vida social, política e cultural da cidade e da região. A proposição é que aumente o conhecimento e o reconhecimento da contribuição da população negra quanto ao desenvolvimento de uma visão humanista de vida e que supere o seu isolamento pelo desenvolvimento de sua representação social, tendo vez e voz na vida na cidade e na região.

Uma das atividades importantes da Associação foi sua participação na Marcha Nacional das Mulheres Negras, realizada em Brasília, em 2015. A participação nacional foi antecedida da realização de atividades locais e estaduais, para levantamento de problemas, desafios e apresentação de proposições. Nesse processo, tivemos muitas dificuldades de mobilização diante do contexto político do país. No entanto, com muito esforço, foi possível a realização de seminários, oficinas, rodas de conversas e palestras, fato que fortaleceu o movimento e possibilitou a participação na Marcha Nacional. Foi um momento ímpar de ressignificação de nossa identidade e de fortalecimento dos laços de solidariedade. Ressalta-se que o apoio de muitas pessoas e de diversas instituições de Passo Fundo contribuíram significativamente para que a participação tenha ocorrido. O processo de construção da Marcha promoveu um pacto civilizatório, tornando-se um marco de alianças e parcerias, que possibilitou a participação de um grupo de mulheres que, em um momento inicial, parecia impossível. A principal contribuição desse movimento foi o reconhecimento da importância do papel da mulher negra nos espaços sociais, especialmente no espaço do poder. Passo Fundo levou para a Marcha, em Brasília, algumas propostas: reconhecimento das políticas públicas de inclusão da população na saúde e educação; direito a ter direitos; à vida; a humanidade; ao trabalho, ao emprego e à proteção das trabalhadoras negras em todas as atividades; direito à terra, território e moradia; à cidade; reconhecimento das diferenças (alteridade); promoção da igualdade racial. As mulheres de Passo Fundo também levaram propostas para a marcha que não saíram muito do núcleo comum, o direito: à cidade, à vida com respeito, à moradia, ao trabalho com dignidade, acesso à saúde e educação.

A construção e a participação na marcha têm representado um grande diferencial para todas as mulheres negras participantes nas diferentes ações promovidas e na construção coletiva de pautas voltadas para a defesa dos direitos de mulheres negras.

4.4 Iniciativas no campo educacional: a luta por um novo currículo voltado à libertação de negras e negros

A construção de uma cultura de liberdade, autônoma, reconhecida e realmente inclusiva social, política, econômica e cultural de negros e negras passa pela educação, de modo especial, na educação escolar. Como afirma o Parecer 03/2004, que diz que a escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminado, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista da racionalidade que rege as relações sociais e raciais. (BRASIL, 2013, p. 501).

Na centralidade do papel da educação, revela-se a importância das conquistas expressas nas leis e diretrizes da educação do Brasil, muitas delas decorrentes das lutas e ações afirmativas dos movimentos negros. As ações afirmativas dos movimentos negros são importantes, pois além de produzirem saberes, trazem em si uma nova pedagogia, conforme alega Gomes (2011, p. 138), que ressalta:

Estes deveriam ser matéria de reflexão teórica, uma vez que as ações afirmativas trazem em si uma nova pedagogia: a pedagogia da diversidade, a possibilitam a construção de um diálogo epistemológico. No caso específico da educação superior, essas políticas deveriam ser entendidas como canais profícuos de chegada à Universidade de saberes produzidos não só pelo movimento negro e pela comunidade negra em geral, mas, sobretudo, pela juventude negra.

A proposta pedagógica que as legislações e diretrizes apresentam sobre educação étnico-racial implicam, portanto, na mudança de concepção sobre a epistemologia e sobre o sentido da educação a ser desenvolvida. Trata-se de implementar a luta antirracista no ambiente escolar, o que implica em afinar e reeducar olhares e ouvidos para identificar as situações no cotidiano e superar um discurso defensivo presente em muitas escolas de que “aqui todos são iguais e não há racismo”.

Seja por meio de gestos ou silêncios, as situações de discriminação são muitas vezes negadas, naturalizadas ou visibilizadas pelas pessoas, o que torna mais difícil o enfrentamento ao racismo. O primeiro contexto que cabe ser problematizado é o da própria escola e das relações que ali ocorrem. Os primeiros sujeitos a serem questionados são os professores, gestores, servidores, pais e alunos de cada escola, procurando esclarecer e analisar seus próprios preconceitos raciais. Na sequência, a problematização deve atingir a comunidade, as organizações comunitárias e a sociedade em sua totalidade. Como alerta com muita propriedade a autora acima mencionada.

Consoante isso, Gomes (2012, p. 100) afirma que

[...] o momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, indenitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

A prática da educação étnico racial implica em uma aprendizagem coletiva entre pretos e brancos, a troca de conhecimentos e saberes, o desenvolvimento da confiança e do respeito e a construção de um projeto comum de sociedade mais justa, igualitária e equânime.

A iniciativa desenvolvida no Rio Grande do Sul (RS) relativa à implantação da legislação e das diretrizes legislação se deu, especialmente, através da Secretaria da Educação. O que se pode perceber é que tal iniciativa determinada, por exigência de legislação nacional e reforçada pela legislação estadual, tem recebido algum acolhimento, mas tal fato é determinado muito mais por questão de afeto ou simpatia individuais, do que por iniciativas coletivas de combate ao racismo e de construção da igualdade racial. Isso tem mantido, geralmente, uma visão estereotipada da questão racial. Não cabe aqui dissertar acerca dessa questão nesta dissertação, mas é um tema relevante a ser levado em consideração, considerando a necessidade de superação das visões historicamente construídas acerca da população negra.⁶

A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares nas escolas públicas em Passo Fundo e região vem ocorrendo a algum tempo, como citei anteriormente. Ela decorre de trabalhos de professores comprometidos com a luta antirracista e com os princípios da legislação, com a realização de atividades pontuais em determinados contextos e em determinadas escolas. Porém, a maior parte das escolas só trata a questão em datas comemorativas ou realiza algumas iniciativas por decisão de alguns professores comprometidos com a questão. De modo geral, a temática tem apresentado pouca significação

⁶ Na legislação estadual, destaco dois documentos importantes na implementação da legislação nacional: a Resolução nº 297, de 07 de janeiro de 2009, que institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e trata da obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino. Já o Decreto Nº 54.333, de 2018, institui o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Estado do Rio Grande do Sul (FPEDER). O Fórum tem como atribuição ser uma instância de articulação e de definição de políticas públicas, comprometidas com a implementação da temática étnico-racial e outros temas correlatos, na área de educação e de cultura no processo de ensino e de aprendizagem, em todos os níveis e modalidades de ensino de toda a rede pública e privada do Estado. No entanto, o fórum teve pouca eficácia, pois as funções do componentes dele não eram remuneradas e as iniciativas tiveram pouca repercussão junto às escolas e aos educadores.

na grade curricular nas escolas públicas. Isso reforça a ideia de que as iniciativas decorrem de fatores afetivos e de preferências subjetivas, não de um processo de conscientização coletiva.

Nesse contexto, é muito importante a presença de educadoras e educadores, negras (os) e não negras (os) que têm manifestado um efetivo compromisso com a formação dos educandos, realizando um trabalho, normalmente individual, que leva à realização parcial dos propósitos das leis 10.639/03 e 11.645/08. Dentro desse cenário, destaco três escolas em Passo Fundo que realizam, em seu cotidiano, ações de inclusão da temática proposta pela legislação e procuram realizar os princípios da lei no cotidiano escolar.

Destacamos os casos das professoras: Ana Maria da Rosa Prates, da Escola Estadual Ana Willig, situada no bairro Operária; Maria Cristina Silva de Souza, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Lucile Fragoso de Albuquerque, localizada no bairro Hípica; e Francisca Izabel da Silva Bueno, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Irmã Maria Margarida, no bairro Victor Isller. Pelo incentivo e comprometimento dessas professoras, temos, nessas escolas, a representatividade permanente, as quais insistem para que seus pares estejam atentas e atentos para o cumprimento da legislação, fazendo com que seja trabalhada esta importante temática, que trará importantes benefícios a todas as crianças negras e não negras. Nessas escolas, a bastante tempo, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, está presente essa temática, que sai do papel e é trabalhada ao longo do ano, tendo culminância no mês de novembro. Destaco a Escola Anna Willig, a que a mais tempo trabalha com isso, tendo um maior envolvimento da comunidade escolar.

No entanto, nesse processo de luta pela transformação da realidade de discriminação racial, é preciso ficar muito atento ao processo social em que ainda predomina uma visão seletiva acerca da validade dos conhecimentos e das práticas pedagógicas individualizadas, mesmo que desenvolvidas por educadoras negras ou educadores negros. Como observa Rosângela Malachias (2017, p. 38):

Obviamente, não consideramos irrelevantes as ações individualizadas de docentes que apresentam esta preocupação. Embora eficazes, ações individuais podem deixar de ocorrer quando tais educadores (as) mudam de instituição. Afirmamos que a produção de conhecimento de uma intelectualidade negra brasileira congrega teoria e prática – ciência e ação –, porém ainda carece da luz para que seja vista, (re) conhecida, apreendida e propagada.

De fato, o desconhecimento sobre o protagonismo de mulheres negras e homens negros no Brasil é evidente e tem sido questionada pelos diferentes movimentos da população negra, que tem reivindicada a necessidade de uma política mais efetiva de reconhecimento e

valorização da cultura negra, envolvendo, inclusive, a interseccionalidades das dimensões de classe e gênero.

Cientes disso, além de buscar autores negros ou negras como referências, todas as atividades realizadas pelas escolas acima mencionadas têm envolvido a comunidade escolar, com destaque para a inclusão de todos, especialmente de negros e negras. Nas parcerias externas que se somavam às iniciativas da escola, também há tido destaque para as iniciativas de indivíduos e grupos negros, desafiados a apresentarem suas iniciativas e proposições. O que precisa ser destacado é a necessidade de se desenvolver uma nova visão epistemológica e pedagógica que, além de reconhecer a importância da presença de negras e negros, promova uma nova concepção sobre os conhecimentos das culturas afro e afro-brasileiras e a importância de sua validação nas escolas, nas universidades e nas comunidades científicas. O fator de validação implica em levar consideração a produtividade dos saberes e fazeres na superação da violência racista e no desenvolvimento de uma sociedade solidária e justa.

Para tanto, consideramos importantes destacar uma parceria externa importante: O projeto “educação das relações étnico-raciais” nasceu em 2013, com a denominação de “Universidade de Passo Fundo (UPF) e movimentos sociais: desafios da integração nas relações étnico-raciais”, tendo como objetivo construir processos que viabilizassem a promoção de uma cultura de proteção de direitos e inclusão dos grupos étnicos afro-brasileiros, indígenas e imigrantes na comunidade de Passo Fundo e região.

A metodologia utilizada fundamenta-se no princípio de que todos somos sujeitos no ato de produzir saberes, de compreender e de transformar a realidade e que nesse processo todos os sujeitos envolvidos têm algo a dizer, consoante Freire (1987). Dessa forma, buscamos promover processos participativos, dialógicos e dialéticos, que consideram a historicidade dos sujeitos envolvidos, buscando aproximar a produção científica e a formação profissional aos grandes problemas sociais, tratando de questões complexas da atualidade, com implicações políticas, sociais, educacionais e culturais, de forma inter e transdisciplinar, construída com diálogo e alteridade, de modo a instituir processos formativos que resultem impactos na vida dos estudantes, das populações indígenas, afro-brasileiros e imigrantes, tendo impacto na transformação social.

Embora a UPF seja uma universidade comunitária, não tem ainda essa temática em seus currículos, somente atividades pontuais provocadas por professores (as) individual. Com isso, esse grupo é importante, pois agrega, a esses diferentes sujeitos, seus saberes, conhecimentos e desejos, contribui muito com as escolas que necessitam de suporte para trabalhar a temática da educação das relações étnico-raciais, além de dar visibilidade aos

sujeitos excluídos de outros espaços. Hoje o grupo é coordenado pela Prof. Dra. Elisa Mainardi.

Em nosso entendimento, a escola tem o papel de reconhecer que os sujeitos que a constituem são plurais e têm especificidades baseadas em suas histórias de vida, raça/etnia, gênero, religião, orientação sexual e demais valores. Ela tem o desafio de ser um espaço transformador, de aquisição de conhecimentos, de reprodução, de reflexão, de experimentação, de embate e de ações transformadoras. Infelizmente, nela ainda impera o silêncio e a produção da invisibilidade. O calar e o inibir são práticas de um ritual pedagógico racista, cuja origem remonta da educação autoritária, subserviente, colonialista. Precisamos romper com urgência com tal pedagogia, como nos propõem duas escritoras negras: Eliane Cavaleiro (2018), em: *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*; e Djamila Ribeiro (2017), em: *O que é lugar de fala*.

A cultura negra e toda sua riqueza encontra-se presente em todos os espaços da sociedade, mas nem sempre é vista e reconhecida como uma cultura importante e de valor. As crianças e os adolescentes negros têm, porém, dificuldades de encontrar referências para identificarem-se e afirmarem-se de forma positiva. Ser negra (o) é assumir-se, conhecer o prazer de ser negro, ter alegria por encontrar referências positivas de sua história, sentir orgulho da dignidade de seus ancestrais, perceber-se um ser único e plural.

Para auxiliar nesse processo de formação de uma personalidade autônoma, crítica e livre, educadores (as) precisam descobrir e dar visibilidade a conhecimentos e saberes da cultura africana e afro-brasileira. A busca de fontes e de materiais torna-se uma das importantes tarefas das (dos) educadoras(es). Isso implica na necessidade de investigar, analisar e produzir materiais que se confrontem com a predominância de literaturas e subsídios que, muitas vezes, revelam-se preconceituosos e desqualificadores da cultura negra, como revelam muitos estudos sobre os livros didáticos. Para romper com o racismo e a discriminação racial em nosso cotidiano, é preciso produzir um novo saber e questionar a visão eurocêntrica e colonialista que ainda predomina nas escolas e instituições educacionais, bem como na sociedade como um todo. Um olhar antirracista exige ser crítico e estar atento aos saberes e fazeres que a escola promove. Romper o silêncio, o racismo e a discriminação exige respeito, valorização do outro, diálogo, construção coletiva de novos saberes.

Então, a inclusão das crianças e adolescentes negras (os) como sujeitos de direitos, como cidadãos, como sujeitos autônomos, desafia a escola a ser um espaço preferencial para esse exercício formativo. Precisamos estudar e valorizar a cultura afro a afro-brasileira e buscar desenvolver ações pedagógicas desafiadoras para aprendermos a agir adequadamente

com nossas crianças e adolescente negras e negros. É preciso que a escola não seja mais um lugar em que as crianças negras são agredidas, violentadas, discriminadas e excluídas da vida social e cultural, simplesmente por serem negras ou negros.

Uma exemplificação é a comemoração da semana da Consciência Negra, no mês de novembro. Algumas atividades são, geralmente, programadas para esse mês, seguindo uma tradição das escolas de comemorar datas. A pergunta que cabe a ser feita é: como mudar essa visão e fazer da semana da Consciência Negra um momento diferenciado de conscientização e de ação transformadora? Nas escolas citadas anteriormente, a proposição envolve esta preocupação e, por isso, grande parte das atividades são compartilhadas com a comunidade, buscando desenvolver a reflexão sobre a necessidade de manter a luta constante de negros e negras pela liberdade, pelo reconhecimento, pela dignificação, pela reparação e justiça social. São desenvolvidas diferentes ações afirmativas na busca da denúncia, da reparação e do reconhecimento da cultura negra.

Ao participar da realização dessas atividades e vendo o interesse e a alegria de negras e negros, convencemo-nos de que a escola é o espaço da sociedade que tem um papel fundamental na formação de sujeitos capazes de dialogar e conviver com a diversidade cultural. No contexto escolar, podem ser desenvolvidas iniciativas que ajudem a promover a identificação dos (as) educandos (as) com conteúdos e práticas da cultura negra e que contribuam para o desenvolvimento do interesse de aprender tal cultura, além de promover a autoestima das (os) educandas(os) negras(os).

4.5 Política atual da secretaria de estado do Rio Grande do Sul para a educação das relações étnico-raciais.

O Estado do Rio Grande do Sul, desde os anos 1980, por intermédio da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, tem promovido a criação de um espaço para Educação das Relações Étnico Raciais, envolvendo pessoas extremamente comprometidas com a causa, oferecendo formação específica sobre o tema para professores e gestores, realizando a produção de matérias e subsídios e elaborando diretrizes voltadas a essa questão. Registra-se que, em alguns momentos, o Estado avançou significativamente no enfrentamento dos desafios propostos, mas também ocorreram alguns retrocessos. O fato é que a educação étnico-racial continua sendo um grande desafio na educação básica do Estado.

Uma das questões levantadas é a de que a educação étnico-racial não pode ser entendida como um mero projeto, mas como um programa que exige o desenvolvimento

contínuo de educação a ser implementada em cada município e em cada escola do sistema estadual de educação. A exigência legal continua sendo mal-entendida e concebida, muitas vezes, como uma concessão pontual e não como um dever que envolve o processo contínuo de confronto ao racismo e de uma educação inclusive das populações negra. Isso exige que sua realização não ocorra através de alguns trabalhos isolados ou por comprometimento de uma ou outra pessoa, e, sim, como uma exigência curricular permanente. Nesse sentido, pode-se perceber que são raras as escolas que têm essa temática incluída em seus currículos cotidianos.

As instituições que formam os formadores tampouco trabalham com seus educandos ou o fazem muito eventualmente. Com isso, o tema vai ficando para trás como algo que não faz parte do cotidiano escolar, enquanto isso, nossas crianças negras e indígenas continuam a ser discriminadas, inclusive nesse espaço tão rico que é a escola. Cabe dizer que: as iniciativas que surgem são pontuais, geralmente influenciadas pela participação do movimento negro organizado, que, fazendo pressão e cobrando a efetivação da legislação aos governantes, têm conseguido alguns avanços, como abordei no decorrer desta dissertação.

A pressão local, regional e nacional de diversos movimentos tem feito com que hoje tenhamos em desenvolvimento, junto à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) do Rio Grande do Sul, o programa “Educação Antirracista”, que tem o formato de Trilha. O programa em implantação tem como objetivo inserir como pauta das escolas estaduais o problema do racismo, agregar ações para promover a equidade racial e valorizar a história e a cultura afro e afro-gaúcha na matriz curricular das escolas.

Pensando na efetivação do letramento racial, em 2022, a equipe da SEDUC constituiu um grupo responsável pela apresentação de uma proposta de educação étnico-racial nas escolas. Através de um edital, a SEDUC selecionou seis professoras da rede estadual de educação, com formação acadêmica, conhecimento e vivência na temática racial. As seis professoras selecionadas – entre mais de 500 candidatos – foram: Profa. Ana Paula Silva dos Reis (doutoranda); Profa. Ma. Caroline de Aguiar da Cunha; Profa. Ma. Francisca Izabel da Silva Bueno; Profa. Especialista Luana Rodrigues dos Santos; Profa. Especialista Morgani Costa da Silva e Profa. Especialista Adriana Souza (desistiu de participar por problemas particulares).

O objetivo do grupo é oferecer subsídios e desenvolver proposições que visam a fortalecer a inclusão da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira e Afro-Gaúcha no currículo escolar, procurando promover a inclusão dessa temática na formação dos estudantes das escolas públicas do Estado. A trilha tem a finalidade de promover práticas de

compreensão, sensibilização e de transformação de situações que revelam e mobilizam atitudes de racismo.

Fazer parte dessa equipe é um privilégio, mas também uma grande responsabilidade. Somos uma equipe de mulheres negras de diferentes Coordenadorias Regionais de Educação, com um objetivo comum: promover a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e seus desdobramentos, de fato para o cotidiano da escola pública no estado do Rio Grande do Sul, através de formação e produção de material que podem auxiliar os professores.

O grupo iniciou seu trabalho em 2022, sob a coordenação da Profa. Dra. Naomy Oliveira, da SEDUC. Como primeiro resultado desse grupo de trabalho, surgiu a proposta da “Trilha Antirracista”. Durante o ano de 2022, trabalhamos na produção de material destinado ao letramento racial, indicando possibilidades de caminhos para o professor em sua atuação, envolvendo todas as áreas do conhecimento. Para tanto, foi realizado um planejamento pedagógico interno da própria equipe. Posteriormente, o processo formativo atingiu os coordenadores regionais de educação, a equipe pedagógica da SEDUC, a superintendência de educação profissional, além de professores, orientadores e supervisores das regionais do Estado.

Em 2023, o grupo deu continuidade ao projeto com a produção de materiais e de proposições para serem utilizados no cotidiano escolar, pelas diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de fortalecer a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Com esta iniciativa, busca-se implementar as diretrizes nacionais e estaduais da educação étnico-racial e enfrentar o racismo nas escolas.

Contudo, cabe dizer que temos dificuldades de chegar até as escolas, mesmo com tecnologia à disposição, ainda há algumas limitações. A resistência se faz presente em decorrência de uma história de rejeição e de negação da cultura afro e afro-brasileira. Em outros termos, ainda viceja fortemente o racismo e o ódio contra os que possuem peles negras. Mas não vamos deixar de sonhar. A proposta de governo, segundo a Secretaria de Educação, é de, até 2026, implantar a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana, incluindo a indígena, como um projeto a atender todas as escolas do Estado do Rio Grande do Sul. Mesmo com as iniciativas do Governo do Estado, sabemos, no entanto, que essa luta deverá ser continuada pelos diferentes movimentos vinculados às questões da discriminação racial do Brasil e da América Latina, pois somente com uma ação efetiva desses movimentos é que a luta contra o racismo e contra a discriminação efetivar-se-á. Isso não dispensa a necessidade de se ampliar e aprofundar as lutas pelas conquistas legais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2023 proporciona-nos a temporalidade de duas décadas passadas para se avaliar e refletir sobre a Lei nº10.639/2003 e de quinze anos de sua atualização pela Lei 11.645/2008. Como já mencionado anteriormente, as leis tratam, respectivamente, da implementação da educação das relações étnico-raciais pela inclusão no ensino da história e inclusão da cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, através do reconhecimento da importância dessas matrizes na formação da sociedade brasileira.

Conforme analisamos nesta dissertação, no que se refere à educação escolar e à prática pedagógica, as duas leis e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm contribuído para abrir e iluminar os caminhos que levem a uma formação e a uma ação docente contínua e transformadora (BRASIL, 2013). As diretrizes apresentam três princípios muito desafiadores: a) a formação de uma consciência histórica e política da diversidade; b) o fortalecimento das identidades; e c) a realização dos direitos e o desenvolvimento de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

No que se refere ao conhecimento escolar e ao currículo, percebe-se que a reprodução do desconhecimento sobre o protagonismo de mulheres negras e homens negros tem sido um fator histórico de discriminação e de sua exclusão dos bancos escolares. Por isso, uma das principais tarefas de educadores (as) é a superação dessa prática de isolamento, de exclusão, de invisibilização. Para tanto, os currículos precisam ser abertos à introdução das temáticas e dos conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira.

As reações ao racismo sempre ocorreram na história do Brasil, com manifestações de resistência da população afrodescendente e por personagens cujas vidas foram dedicadas ao ativismo social. Como vimos, existem muitos registros históricos que evidenciam, mesmo diante da violência da opressão, que ocorreram processos educativos e comunicacionais desenvolvidos pelo ativismo social negro, antes, durante e após a abolição. Para evitar a propagação desses movimentos e impedir o crescimento de iniciativas de libertação, os grupos dominantes intensificaram a opressão e o uso da violência contra negros e negras. Muitas iniciativas surgiram, mostrando a existência de uma consciência racial libertadora, como analisamos no decorrer desta dissertação.

Na luta pela liberdade e dignidade de negros e negras, destacamos o Movimento Negro, fundamental na construção da legislação que aqui analisamos. O Movimento Negro, ao longo de sua história, sempre esteve presente, em diferentes espaços da sociedade, não apenas

denunciando, mas também anunciando possibilidades para que, além da abolição da escravidão, a população negra seja incluída de fato e de direito nos diferentes espaços da sociedade.

Mesmo tendo o movimento negro organizado e com lideranças ativas, ainda estamos conquistando espaços com muita dificuldade, pois o racismo ainda está impregnado na sociedade brasileira. O racismo ainda é estrutural e estruturante, estabelece as diferentes barreiras sociais para a população negra. Durante esta pesquisa, mencionei e enfatizei algumas legislações que poderiam ser mais efetivas a favor da inclusão da população negra, todavia, sempre deixam nas entre linhas alguma barreira para impedir o acesso pleno.

A escola é um dos espaços da sociedade que tem um papel importante a cumprir, pois é nesse contexto que se inserem as leis 10.639/03 e 11.645/08 e se podem instalar processos de conhecimento, de reconhecimentos e de reparação da vida e da história de negros e negras. Para tanto, é precisa descobrir e criar, urgentemente, uma pedagogia da diversidade e garantir o direito a todas as crianças e adolescentes, em saber mais sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, assim como da indígena. Podendo, assim, ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre negras e negros, conhecer a história da África, a diáspora, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas.

Precisamos estar atentos e promover ações positivas e propositivas a curto prazo, para não termos que continuar com os questionamentos: quais as razões da não inclusão da educação afro e afro-brasileira nos currículos da escola básica, mesmo depois da promulgação das leis e o estabelecimento das diretrizes? O que tem impedido ou dificultado a implementação disso no cotidiano escolar? Como educadoras e educadores estão trabalhando a inclusão determinada pela legislação nas salas de aula e na escola como um todo? As educadoras e educadores estão preparados para desenvolverem uma educação inclusiva e não discriminadora? Os educadores (as) conhecem a cultura africana e sua ancestralidade? A identidade negra da educadora e do educador pode auxiliar nessa tarefa? O que conduz as crianças e adolescentes a e autodeclararem negras/negros ou não? Por que as questões étnico-raciais ainda são silenciadas na escola? É possível acreditar que a educação possa ser um caminho de emancipação para as crianças e adolescentes negras e negros?

Minha convicção decorrente da experiência como educadora e lutadora pela emancipação de negros e negras é que isso é possível. O caminho não é fácil, exige esforço, esperança, vigilância, compromisso com a causa. A educação, nesse aspecto, tem um papel fundamental. Entendo que não cumprir a legislação vigente não é apenas uma violação dos direitos humanos, mas uma questão da negação da própria educação como direito humano.

Não trabalhar sobre a história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígena na escola ou não ter conhecimento sobre isso pode levar a estereótipos e preconceitos, perpetuando a exclusão e a discriminação. Tornar a escola um lugar de luta contra o racismo é uma das tarefas mais fundamentais da atualidade.

Chegamos ao final desta dissertação, que além de ser um grande desejo realizado, é a concretização de um compromisso ético com os meus pares. Meu objetivo foi trazer e analisar reflexões sobre a Lei 10.639/03, seus desdobramentos e sua implementação ao longo de seus 20 anos de existência. Espero que, por meio das argumentações e reflexões aqui propostas, seja possível compreender, a importância dessa lei para o enfrentamento do racismo que ainda estrutura os espaços sociais. A intenção foi a de, ao relatar a minha experiência e a de alguns colegas na luta cotidiana contra o racismo, apontar e avaliar a necessidade de uma educação transformadora da realidade de negros e negras, especialmente das crianças e jovens que chegam às nossas escolas e precisam ser acolhidas, reconhecidas, respeitadas, valorizadas enquanto herdeiros (as) e continuadores de uma cultura de muita luta, criatividade e dignidade.

Nosso grande desafio como educadoras e educadores, negros e não negros, continua sendo o de lutar por uma escola antirracista que conte nossa história de africanos e afrodescendentes, que conheça a história de nossos ancestrais, dos nossos povos originários, e que, em seu cotidiano, reconheça a importância disso tudo. Dar visibilidade aos negros e negras implica na valorização de nossa existência forjada na luta e na resistência. Para tanto, além do conhecimento e do reconhecimento das lutas e das resistências, é preciso promover uma educação reparadora da dignidade de negros e negras em todas as dimensões e em todas as circunstâncias.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Jorge Manoel. *O Negro e a Educação*. Movimento e Política no Estado do Rio Grande do Sul (1987-2001). 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BÂ, Amadou Hampaté Amkuell. A palavra, memória viva na África. *Correio da UNESCO*, ano 1, n.1, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.
- BÂ, Amadou Hampaté Amkuell. *O menino fulo*. São Paulo: Palas Athena/Casa das Áfricas, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, Surya Aronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo, entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC, 2005. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume6_historia_da_educacao_do_negro_e_outras_historias.pdf. Acesso em: 2 jul. 2022.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). *Cadernos de História da Educação*, 15(2), 743–768, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556>. Acesso em: 23 out. 2023.
- BENTO, Maria Aparecida Silva Bento. *Cidadania em Preto e Branco*. 3. ed. São Paulo: Editora Atica, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. O capital social. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL IMPÉRIO. *Lei Áurea*, nº. 3353 de 13 de maio de 1888. Rio de Janeiro, 1988.
- BRASIL IMPÉRIO. *Lei n. 1, de 1837*. Rio de Janeiro: Instrução Primária no Rio de Janeiro, 1837.
- BRASIL/IMPÉRIO. *Decreto nº 15 de 1839*. Rio de Janeiro: Instrução Primária no Rio de Janeiro, 1939.
- BRASIL/IMPÉRIO. *Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850*. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império, 1850.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9394/96*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e da Cultura (MEC). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 259, de 11 de março de 1999*. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 20 mar. 1999, p. 10942

BRASIL. *Lei n. 10.639/2003*: 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. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL/MEC. *Parecer n. 3/2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL/MEC/CNE. *Resolução n. 1/2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL/MEC. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. *Lei 11.645/2008*: altera a Lei 9.394, de 20.12.1996, modificada pela Lei 10.639 de 09.01.2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. *Lei 12.288/2010*: Institui o Estatuto da Igualdade Racial, que altera as Leis n. 7.716, de 05.01.1989, n. 9.029 de 13.04.1995, n. 7.347 de 24.07.1985 e n. 10.778 de 24.11.2003. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL/MEC. *Lei 12.711 de 29.08.2012*: Institui a Lei de Cotas. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL/CNE/CEB. *Resolução n. 8 /2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL/MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL/SECADI. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

- CAVALLEIRO, Eliane. dos Santos (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.
- COSTA, Firmino. *Terra de Vila Rica: contribuições ao Estudo da História do município de Julio de Castilhos*. Julio de Castilhos: Prefeitura Municipal de Júlio de Castilhos, 1991.
- DAHER, Andréa. Cultura escrita, oralidade e memória: a língua geral na América portuguesa. In: PESAVENTO, Sandra (org.). *Escrita, linguagens, objetos: leituras de história cultural*. Bauru/SP: EDUSC, 2004. p. 17-42.
- DIAS, F. *Escravidão no Brasil: História Enem*. Brasília: Educa Mais Brasil, 2019.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003. In: MEC/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação do negro e outras histórias*. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 49- 62.
- DOMINGUES, P. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.
- DOCUMENTO de Base. *XIII 2019 Encuentro de Pastoral Afroamericano*, Camp-Perrin-Haiti; 20-27 de julio 2015, Secretaria de Pastoral Afroamericana. Comisión Episcopal de Cultura e Inculturación, 2015.
- FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983.
- FANON, Frantz. Racismo e cultura. *Revista Convergência Crítica*, n. 13, p. 78-90, 2018.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2 Vols., 1978 [1965].
- FIGUEIRA, Ricardo Rezende ;MOURA, Flávia de Almeida; SUDA, Suliane. *Trabalho escravo contemporâneo e resistência em tempos de pandemia*. São Luís: EDUFMA, 2022.
- FONSECA, M.A. *O movimento negro em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.
- GOMES, Nilma L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.
- GOMES, Nilma L. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: *Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 516-527.
- GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES, P. B. (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de educadores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jna./abr., 2012.
- HALL, Gwendolyn Midlo. *Escravidão, e etnias africanas nas Américas: restaurando os elos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.
- HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LIMA, Ivan Costa; ROMÃO Jeruse; SILVEIRA, Sonia Maria (org.) *Educação popular afro-brasileira*. Florianópolis, nº5, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999. (Serie Pensamento Negro em Educação).
- MAESTRI, Mario. A Pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C (org.). *Histórias e Memória da Educação no Brasil*. Vol. I – Séculos XVI a XVIII. Petrópolis: Cortez, 2004. p. 192-209.
- MALACHIAS, Rosângela. Práticas epistêmicas na educação para as relações étnico-raciais: refletindo interfaces e princípios, *Repertório*, Salvador, a. 20, n. 29, p. 35-49, 2017.
- MATOSSO, Katia M. de Queiros. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

- MELO, Regina; COELHO, Rita (org.). *Educação e discriminação dos negros*. Brasília, MEC/Fundação de Assistência ao Estudante. Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988.
- MENEZES, Jaci Maria Ferraz. Duas Pedagogias: formas de educação dos escravos; mecanismos de hegemonia e contra hegemonia. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 28, p. 145-163, dez., 2007. ISSN:1676-258.
- MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. Açoitando fugitivos: a face “negra” do abolicionismo. In: PESAVENTO, Sandra (org.). *História cultural: experiências de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003. p. 137-158.
- MOURA, Clovis. *História do negro brasileiro*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 117, p. 197-218. São Paulo: FGV, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300010>, Acessado em 19/06/2012.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.
- NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- OLINDA, Silvia Rita Magalhaes de. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 29, p. 153-162, jul./dez. 2003.
- OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (orgs). População Negra e Educação Escolar. *Cadernos PENESB*, Rio de Janeiro, n. 7, nov. 2006.
- PEREIRA, Amauri Mendes.; SILVA, J. (Org.) *O movimento negro brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.
- PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10639. *Revista África e Africanidades*, São Paulo, ano 3, n. 11, 1-17, nov. 2010.
- PEREIRA, Márcia Moreira & SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. *Tempo de Histórias*. Publicação do programa de pós-graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB), Brasília, n. 22, p. 125-135, jan./jul. 2013. ISSN 2316-119. Disponível em: file:///C:/Users/Win7/Downloads/9469-30347-1-PB.pdf. Acessado: 25/05/2023.

PIRES, Dikson Duarte. *Por uma pedagogia dos corpos negros: o Grupo Terracotta e o projeto Dançando a Nossa cor no Contexto da Arte-Educação em Uberlândia*. (Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia), Uberlândia, 2019.

QUILOMBO. *Edição fac-similar*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

RAMOS, Jefferson Evandro Machado. *Lei das Terras no Brasil: o que foi*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

ROCHA, Rose Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto. Ensino Fundamental. In: MEC/SECAD. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2006. p. 55-78.

RIBEIRO, Djamila. *O que é Lugar de Fala*. Editora/2017.

SANTOS, Andrã Feitosa (org.) *Eu negro: discriminação racial no Brasil existe?* São Paulo, Edições Loyola, 1986.

SANTOS, Joel Rufino dos. Movimento Negro e crise brasileira. In: SANTOS, Joel Rufino dos; BARBOSA, Wilson do Nascimento. *Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, Sales Augusto dos. *A formação do mercado de trabalho livre em São Paulo: Tensões Raciais e Marginalização Social*. Brasília: UnB/Departamento de Sociologia, Dissertação de Mestrado, março de 1997.

SILVA, Ana Célia da. A ideologia do embranquecimento na educação brasileira e proposta de revisão. In: MUNANGA, Kabenguele.(Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

SILVA, Ana Célia da. *Estereótipos e Preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e Expressão de 1º grau nível 1*. Dissertação de mestrado apresentada na FAGED/UFBA, Salvador, 1988.

SILVA, Petronilha Gonçalves et al. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2004.

SILVA, Daniel Neves. *Escravidão Africana no Brasil. Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/escravos.htm>. Acesso em: 4 mar. 2022.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação histórica do Brasil*. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. O Negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral Negros. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 93-95, 1987.

WERNECK, Jurema. *Boletim Criola*. (Edição e Redação): Colaboradora: CASTRO.R. Projeto Gráfico: LEITE. Costa Tiragem: 5.000 exemplares. Este Boletim foi financiado por: Public Welfare Foundation e AJWS - American Jewish World Service Criola. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.criola.org.br>. Acesso em: 23 out. 2023.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da Lei 10639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica do Brasil”. *Eccos. Revista científica*. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009.